

Instituto Politécnico de Portalegre  
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

**Plano individual de trabalho (PIT): um instrumento de  
Avaliação em Participação**

Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada  
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Jéssica Ribeiro Rodrigues  
Orientadora: Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão

Portalegre, abril de 2018



Instituto Politécnico de Portalegre  
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

## **Plano individual de trabalho (PIT): um instrumento de Avaliação em Participação**

Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada apresentado para  
conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar sob orientação científica e  
pedagógica da Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão

Jéssica Ribeiro Rodrigues

Portalegre, abril de 2018

Aos meus Pais, por toda a compreensão, dedicação e apoio.

À minha Avó Júlia, por todo o carinho e preocupação.

E aos meus amigos.

**Muito OBRIGADA**

**Constituição do Júri:**

**Presidente:** Prof. Doutor Abílio José Maroto Amiguinho

**Arguente:** Prof. Doutor Helder Manuel Guerra Henriques

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Doutora Amélia de Jesus Gandum Marchão

## RESUMO

Este relatório final da Prática de Ensino Supervisionada (PES) visa salientar a importância da Avaliação do Desenvolvimento e Aprendizagens da criança, em contexto Pré-escolar, reconhecendo-a como ferramenta crucial na profissão de Educador de Infância.

Durante o desenvolvimento deste trabalho focamo-nos no Modelo Curricular Movimento Escola Moderna e num instrumento específico de Avaliação em Participação, o Plano Individual de Trabalho (PIT), instrumento utilizado diariamente pelas crianças da sala de atividades onde desenvolvemos a PES em jardim de infância, e que observámos contribuir para a sua autonomia. Este instrumento é parte da documentação da criança, logo ponto de avaliação do educador, fornecendo-lhe dados para uma avaliação mais contextualizada.

O PIT, como instrumento de Avaliação em Participação, valoriza a autonomia da criança, auxiliando-a a organizar o seu quotidiano segundo os seus interesses e funciona também como instrumento de autoavaliação.

No contexto da investigação-ação que desenvolvemos integrámos o PIT nas atividades diárias, dando sequência à prática pedagógica da responsabilidade da educadora cooperante e passámos a utilizá-lo mensalmente, configurando-o também como um instrumento sistematizador das escolhas e decisões das crianças, favorecendo a sua autoavaliação.

Ainda, para entender as conceções das educadoras sobre a avaliação integrámos no nosso projeto as suas “vozes” recolhidas a partir de um inquérito por questionário e percebeu-se a importância que lhe atribuem, bem como se percebeu a dificuldade e as dúvidas que a avaliação ainda suscita.

**Palavras-chave:** *Educação Pré-Escolar; Avaliação Participativa; Movimento Escola Moderna (MEM); Plano Individual de Trabalho (PIT).*

## ABSTRACT

This final report of the Practice of Supervised Education (PES) aims to highlight the importance of assessing the child's development and learning, in pre-school context, recognizing it as a crucial tool in the kindergarten teacher profession.

During the development of this work we focus on Curricular Model Modern School Movement and a specific assessment instrument in Participation, the Individual Plan of work (PIT), tool used daily by the children of the activities room where we develop the PES in kindergarten, and that we have seen contribute to your autonomy. This instrument is part of the documentation of the child, just point the educator evaluation, providing data for a more contextualized.

The PIT, as an instrument of evaluation on Participation, values the autonomy of the child, helping to organize your everyday life according to their interests and also works as an instrument of self-assessment.

In the context of research-action that developed integrated the PIT in daily activities, following pedagogical practice the responsibility of nurturing cooperative and we use it every month, by configuring it as a systematiser of instrument choices and children's decisions, favouring your self-assessment.

Yet, to understand the concepts of educators on the integrated assessment in our project their "voices", collected from a survey and realized the importance that you attach, how to realize the difficulty and the doubts that the evaluation still raises.

**Keywords:** *Pre-school Education; Participatory Evaluation; Modern School Movement (MEM); Individual Plan of Work (PIT).*

## **Siglas**

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PIP – Perfil de Implementação do Programa

COR – Registo de Observação da Criança

MEM – Movimento Escola Moderna

PIT – Plano Individual de Trabalho

PEI – Programa Educativo Individual

CEB – Ciclo do Ensino Básico

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

## Índice

INTRODUÇÃO .....	13
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	15
1. A Educação Pré-escolar no Contexto do Sistema Educativo Português.....	16
1.1 A Educação Pré-Escolar em Portugal. Perspetivas legais (1986-2016)..	16
1.2 Modelos Curriculares para a Educação Pré-escolar.....	21
2. A Avaliação na Educação Pré-Escolar.....	31
2.1 Participação das crianças no processo de avaliação no Jardim de Infância – PIT como instrumento de Avaliação em Participação.....	36
PARTE II – PROJETO INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	41
1. Metodologia .....	42
1.1. Instrumentos de recolha de dados utilizados.....	47
1.2 Estabelecimentos educativos onde decorreu a ação.....	50
1.2.1 Contexto de Creche .....	50
1.2.2 Contexto de Educação Pré-Escolar .....	54
2. Ação em Contexto.....	59
2.1 Reflexão geral .....	59
2.1.1 Contexto de Creche .....	59
2.1.2 Contexto de Educação Pré-Escolar .....	66
2.2 O PIT na sala de atividades.....	78
2.3 Apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos através dos questionários realizados a um grupo de Educadoras de Infância .....	89
CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	107
ANEXOS .....	112
ANEXO N.º 1 - Ficha do Estabelecimento Educativo, adaptada do DQP.....	113



ANEXO N.º 2 - Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades (espaço interior e exterior), adaptada do DQP .....	118
ANEXO N.º 3 - Ficha da Educadora de Infância, adaptada do DQP .....	124
ANEXO N.º 4 - Ficha do nível socioeconómico das famílias das crianças, adaptada do DQP .....	129
ANEXO N.º 5 – Questionário às Educadores de Infância em contexto Creche .....	130
ANEXO N.º 6 – Questionário às Educadoras de Infância em contexto Pré-Escolar .....	136

### **Índice de Tabelas**

Tabela n.º 1 – Unidades Curriculares de PES, realizadas durante o Mestrado em Educação Pré-escolar.....	42
Tabela n.º 2 – Respostas das educadoras de infância sobre as opções curriculares/pedagógicas .....	90
Tabela n.º 3 – Respostas dadas pelas educadoras de infância sobre as razões que as levam a realizar a avaliação .....	92
Tabela n.º 4 – Respostas das educadoras de infância quanto à periodicidade com que realizam a avaliação e os aspetos a avaliar .....	93
Tabela n.º 5 – Respostas dadas pelas educadoras de infância sobre as estratégias ou técnicas de utilizam para avaliar.....	94
Tabela n.º 6 – Respostas dados pelas educadoras de infância sobre a ligação entre os instrumentos de avaliação e o Modelo Pedagógico Curricular que seguem.....	95
Tabela n.º 7 – Respostas dadas sobre o uso individual ou coletivo dos instrumentos de avaliação.....	96
Tabela n.º 8 – Respostas das educadoras de infância quando questionada sobre a forma como rentabiliza a avaliação que realiza.....	97
Tabela n.º 9 – Respostas das educadoras de infância quando questionadas sobre a periodicidade com que partilham a avaliação com os encarregados de educação e quais as estratégias que utilizam .....	98

Tabela n.º 10 – Respostas dadas pelas educadoras de infância sobre a importância que os encarregados de educação dão à avaliação .....	99
Tabela n.º 11 – Comentários dados pelas educadoras de infância sobre a Avaliação do Desenvolvimento e das Aprendizagens das crianças .....	101

### **Índice de Gráficos**

Gráfico n.º 1 – Percentagem de crianças por idade, Ficha do Estabelecimento, DQP .....	50
Gráfico n.º 2 – Lotação das Crianças por sala, Ficha do Estabelecimento, DQP .....	51
Gráfico n.º 3 – Percentagem de crianças consoante o sexo, Ficha da sala de atividades, DQP .....	53
Gráfico n.º 4 – N.º de Crianças que frequentam o Jardim de Infância, Ficha do Estabelecimento, DQP .....	55
Gráfico n.º 5 – Distribuição das crianças por idade da Sala 2, Ficha da Sala de Atividades, DQP .....	57

### **Índice de Fotografias**

Fotografia n.º 1 – Completar desenho da figura humana, atividade de grupo .	62
Fotografia n.º 2 – Interação com o fantoche NINA.....	63
Fotografia n.º 3 – Exploração da massa de moldar, tamanhos diferentes .....	65
Fotografia n.º 4 – Exploração do pega-mostro .....	65
Fotografia n.º 5 – Jogo de cartas “Viver em Igualdade” .....	70
Fotografia n.º 6 – Realização de um Circuito, rastejar.....	70
Fotografia n.º 7 – Fada da Natureza, 2D .....	71
Fotografia n.º 8 – Quadro de Regras, elaborado pelo grupo .....	74
Fotografia n.º 9 – Jogo das Tampinhas, padrões e operações matemáticas .....	75
Fotografia n.º 10 – Atividade experimental, estados da água e condução térmica .....	76
Fotografia n.º 11 – Atividade experimental, cromatografia de cores .....	76
Fotografia n.º 12 – Exemplos do PIT .....	78

Fotografia n.º 13 – Ordem dos cartões com o nome das áreas.....	81
Fotografia n.º 14 – Ficha mensal de análise dos PIT .....	81
Fotografia n.º 15 – Preenchimento da Ficha mensal de análise dos PIT.....	82
Fotografia n.º 16 – Contagem dos corações com auxílio da Ficha mensal de análise dos PIT .....	82
Fotografia n.º 17 – Construção do Pictograma.....	83
Fotografia n.º 18 – Pictograma da C1, referente ao mês de dezembro .....	84
Fotografia n.º 19 – Pictograma da C2, referente ao mês de janeiro .....	85
Fotografia n.º 20 – Pictograma da C3, referente ao mês de fevereiro.....	86
Fotografia n.º 21 – Crianças a dialogar sobre a atividade dos pictogramas .....	87

## **INTRODUÇÃO**

## INTRODUÇÃO

Em Portugal, a Educação de Infância tem vindo a desenvolver-se cada vez mais. A sociedade tem evoluído no sentido de compreender que a Educação em Creche e em Pré-Escolar é essencial no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, assegurando assim que todas possam frequentar o jardim de infância. A Educação Pré-Escolar, mais especificamente, é considerada como a primeira etapa da educação básica, que poderá auxiliar a criança ao longo da sua vida futura (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A Educação Pré-Escolar visa colocar a criança como sujeito central da prática educativa, valorizando as suas necessidades e interesses, respeitando/promovendo os seus direitos e compreendendo-a como única (tendo características individuais específicas) e, por isso, proporciona-lhe experiências de desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

A criança tem um papel ativo na sala de atividades, tem agência perante todos os assuntos que lhe dizem respeito, como em decisões sobre tarefas ou projetos a ser desenvolvidos pelo grupo; tem oportunidade para dar a sua opinião e a respeitar a do outro, tal como numa democracia.

No trabalho com crianças é necessário que todas as atividades desenvolvidas e propostas sejam cativantes, de caráter lúdico, ativo e expressivo, mantendo a curiosidade e prazer na sua realização, promovendo o desenvolvimento das competências das crianças, numa perspetiva de educação de qualidade.

Para que a prática educativa seja de qualidade, o educador deve conhecer profundamente o seu grupo, adequando as suas propostas e estratégias às capacidades de cada criança. Para que tal aconteça a avaliação torna-se fundamental no quotidiano das salas de atividade, ajudando o educador a refletir sobre a sua observação, planeamento e execução das práticas. A avaliação deixou de ser um mero processo de avaliar o ensino-aprendizagem, evoluindo para um processo reflexivo, indo ao encontro das necessidades de cada criança, compreendendo os seus níveis de desenvolvimento e bem-estar.

Seguindo esta perspetiva os educadores de infância começaram a recorrer a novas formas de avaliação, adaptando vários instrumentos ao seu grupo de crianças.

A partir desta ideia, surgiu o tema central deste Relatório Final durante o período de Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Educação Pré-Escolar. Este foi desenvolvido numa sala de atividades onde a educadora cooperante trabalhava sobre o Modelo Pedagógico Movimento Escola Moderna (MEM), em que um dos instrumentos

de avaliação usado é o Plano Individual de Trabalho (PIT). Através deste, tanto as crianças como a educadora têm uma melhor perceção do desenvolvimento curricular, conseguindo a educadora realizar uma avaliação mais direcionada a cada uma das crianças, e conseguindo a criança organizar o seu dia-a-dia, desenvolvendo uma maior autonomia. A sua análise mensal proporciona à educadora e à criança verificar as áreas de maior interesse, bem como as áreas às quais a educadora deve dar mais ênfase e dinamização, fazendo com que haja um interesse exponencial por parte da criança, no sentido de proporcionar um currículo em que se abranjam todas as áreas de conteúdo expressas nas OCEPE.

Na primeira parte deste relatório, Enquadramento Teórico, é apresentada uma contextualização da Educação Pré-Escolar em Portugal, segundo as perspetivas legais entre os anos de 1986 e 2016, expondo seguidamente os diversos modelos curriculares desenvolvidos por grande parte dos profissionais em Educação de Infância. Salienta-se, ainda, a avaliação em Educação Pré-Escolar, dando ênfase à participação das crianças e à utilização do PIT, enquanto instrumento de avaliação em participação.

A segunda parte denomina-se Projeto de Investigação-Ação e nela se descrevem os processos metodológicos, a recolha de dados e a sua análise e interpretação, bem como a descrição dos estabelecimentos educativos onde decorreu a ação, referindo o contexto de Creche e o contexto Pré-Escolar. Tendo em conta estes dois contextos inclui-se também nesta parte do relatório uma reflexão geral da PES e o planeamento e reflexão do desenvolvimento dos Pictogramas, atividade resultante da análise mensal dos PIT.

Para finalizar é apresentada uma reflexão/conclusão com as considerações finais mais relevantes do trabalho desenvolvido, estando em destaque o PIT como instrumento de organização, avaliação e autoavaliação da criança.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **1. A Educação Pré-escolar no Contexto do Sistema Educativo Português**

### **1.1 A Educação Pré-Escolar em Portugal. Perspetivas legais (1986-2016)**

Em 1986 a Educação Pré-Escolar integrou a Lei de Bases do Sistema Educativo

– Lei N.º 46/86, de 14 de outubro, na qual se definiam os seus objetivos:

- a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
- b) Contribuir para a estabilidade e a segurança afectivas da criança;
- c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;
- d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;
- e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;
- f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica;
- g) Incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança. (Artigo 5.º, p. 3069)

Segundo tais objetivos a Educação Pré-escolar devia assegurar à criança um ambiente seguro e de qualidade, proporcionando-lhe um conjunto vasto de experiências positivas que estimulassem o desenvolvimento das competências de cada criança, respeitando a sua individualidade. Dessas competências identificam-se as de nível cognitivo, de nível comunicativo e de nível moral, tentando desenvolver a sua autonomia, socialização e sentido de responsabilidade, nunca esquecendo a importância da satisfação das necessidades afetivas.

A Educação Pré-Escolar tem vindo a ser direccionada para crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, visando assegurar que desenvolvam a sua personalidade, capacidade de socialização e respeito pelo outro, sendo que em 1997 foi definida como a primeira etapa da educação básica. Esta definição surgiu com a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar – Lei-Quadro N.º 5/97, de 10 de fevereiro, em que se refere a garantia da *“formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”* (Artigo 2.º, p. 670), continuando presente a vertente pessoal e social, para além da educativa. A este propósito, Marchão (2012) refere que *“a dupla vocação da Educação Pré-Escolar, educativa e social, deve estruturar-se tendo como*



*regras as normas as orientações do Estado, seja nas áreas técnicas, pedagógicas ou de orientação curricular”* (p. 36).

Assegurada a Educação Pré-Escolar como a primeira etapa da educação básica, também em 1997 foram publicadas as primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (ME,1997). Estas foram apresentadas pelo Ministério da Educação como um conjunto de princípios para apoiar os educadores de infância. Tinham como finalidade ajudar o educador a organizar-se e a tomar decisões sobre as práticas na sala de atividades (Formosinho & Oliveira Formosinho, 2012).

Nas OCEPE (ME, 1997) e na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei-Quadro n.º 5/97) foram expressos novos objetivos pedagógicos para a Educação Pré-Escolar, que pretendem proporcionar à criança experiências positivas, que promovam o seu desenvolvimento global (cognitivo, moral e socio-afetivo), respeitando a sua individualidade. Estes colocam as necessidades e interesses da criança como principal e fundamental objetivo a promover.

Através de múltiplas linguagens a criança desenvolve as suas capacidades intelectuais e sensoriais, despertando a sua curiosidade e pensamento crítico, preparando-se para que no futuro seja um cidadão solidário, autónomo e com sentido de responsabilidade.

É também sustentada a ideia do direito à igualdade de oportunidades, tanto no quotidiano escolar como na sociedade em geral, sendo importantíssimo o contacto com diferentes culturas e a tomada de consciência que vivemos num mundo multicultural, em que é necessário proporcionar às nossas crianças uma educação para a cidadania (Marchão, 2012). As OCEPE de 1997 elevam, ainda, a participação das famílias na prática educativa, estreitando relações entre escola-família, pois estas devem seguir em estreita colaboração para que a criança obtenha maior sucesso nas suas tarefas e se mantenha motivada.

Para que a educação pré-escolar possa contribuir para uma maior igualdade de oportunidades, as Orientações Curriculares acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. (ME, 1997, p. 18)

Como referimos, a Educação Pré-Escolar é a primeira etapa do sistema educativo e, por esse motivo, os objetivos das primeiras OCEPE confluem na continuidade educativa, sendo que o educador de infância deve ter em conta na sua intencionalidade da

prática educativa diferentes etapas interligadas, nomeadamente: observar; planejar; agir; avaliar; comunicar e articular (ME, 1997).

Nesse documento entende-se a necessidade de observar as crianças, individualmente e em grupo conhecendo as suas capacidades e interesses, sem descorar, o conhecimento sobre o contexto familiar pois este é de extrema importância para uma melhor construção da prática pedagógica. “*A observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte a intencionalidade do processo educativo*” (ME, 1997, p. 25) e contribuindo significativamente para a fase do Planear em que o educador de infância transforma o contexto educativo, de forma, a estar de acordo com as necessidades e interesses da criança, proporcionando um “*ambiente estimulante de desenvolvimento*” que “*promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades*” (ME, 1997, p. 26). O educador de infância, ao Planear as suas intencionalidades educativas, tenta promover as melhores oportunidades e experiências com a criança para que esta as concretize com sucesso, empenhando-se e implicando-se. Também o ambiente educativo deve ser planeado, dado que os materiais e todos os espaços que constituem a sala de atividades proporcionam diversas experiências ao grupo, experiências que precisam de ser “*suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança (...)*” (ME, 1997, p. 26). Portanto, é imprescindível que o educador de infância esteja com a devida atenção ao grupo, auxiliando-o nas situações mais exigentes, para que as crianças não se desmotivem e não percam o interesse.

O planeamento realizado em grupo desenvolve a capacidade de tomada de decisões e o pensamento crítico de cada criança, pois esta é chamada a dar a sua opinião e a justificá-la perante o restante grupo, aprendendo assim a respeitar as ideias do outro e consciencializar-se do direito de expressão. Ao colocar em prática a sua intencionalidade educativa o educador de infância deve Agir consoante o *feedback* que recebe das crianças, ao longo da prática pedagógica, adaptando as propostas ao grupo e rentabilizando “*situações e oportunidades imprevistas*” (ME, 1997, p. 27).

Durante a fase de Avaliar o educador consciencializa-se das suas práticas, questiona-se sobre a adequação destas ao grupo e reflete sobre o sucesso ou insucesso das mesmas, tendo em conta que a finalidade de todas as práticas educativas é a evolução do desenvolvimento e da aprendizagem de cada criança.

O educador de infância, tem ainda, o dever de se manter em Comunicação com todos os intervenientes na educação da criança, “*colegas, auxiliares de acção educativa*

*e também os pais*” (ME, 1997, p. 27); esta troca de pareceres contribui para um conhecimento, ainda maior, da criança, conhecendo-a na sua individualidade, em família e na sociedade.

A última fase, Articular, está diretamente ligada à transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico que deve ser facilitada com o apoio do educador e dos pais, em articulação com o professor e futuros colegas do ensino obrigatório.

Estas OCEPE, publicadas em 1997, possibilitam ao educador de infância um conjunto de princípios/objetivos generalizados, que auxiliam na organização e na tomada de decisões sobre a sua prática pedagógica, bem como na construção do currículo, para que a ação educativa seja caracterizada pela qualidade adequada ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Não são um currículo, *“por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos”* (ME, 1997, p. 13). Epilogando esta ideia, o educador de infância pode basear-se e fundamentar as suas opções nas OCEPE, construindo um currículo que potencie as capacidades das crianças do seu grupo.

Depois de vários anos, as OCEPE publicadas em 1997 foram alteradas, procedendo à sua atualização e afirmação de alguns princípios na educação das crianças mais novas, com destaque para a importância do brincar enquanto fonte de aprendizagem e para a importância da avaliação. São então publicadas, em 2016, nas novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, et al., 2016), que seguem os mesmos objetivos pedagógicos elencados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

As atuais OCEPE têm como intuito o apoio à *“construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas”* (Silva, et al., 2016, p. 5), mantendo-se a ideia de que o currículo na Educação Pré-Escolar é construído a partir da seleção de saberes de conhecimentos existentes *“envolvidos naquilo que somos, naquilo que nos tornamos”* (Marchão, 2012, p. 27). Essa seleção deve concretizar os objetivos pedagógicos da Educação Pré-Escolar, tendo em conta questões como: quais os objetivos a atingir; qual a forma mais adequada para os atingir; como organizar as experiências educativas; e ainda como avaliar se os objetivos foram alcançados e como o foram. Estas questões ajudam o educador a organizar a prática educativo-pedagógica através de oportunidades e de experiências positivas, tentando incluir todas as crianças.

Para que esta construção seja mais rica e objetiva, as novas OCEPE incluem novos espaços na sua estrutura, que auxiliam o educador, tais como: - *Aprendizagens a promover*; - *Estas aprendizagens podem ser observadas, por exemplo, quando a criança*; - *O/A educador/a promove estas aprendizagens quando, estes apelam à sua reflexão, planeamento e avaliação*.

As OCEPE (2016) continuam a propor uma organização curricular centrada em áreas de conteúdo (Área da Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo), mas com uma divisão diferente no que se refere à Área de Expressão e Comunicação (anteriormente inseridos num só Domínio das Expressões Motora, Dramática, Plástica e Musical) surgem agora individualizados como o Domínio da Educação Física e o Domínio da Educação Artística, onde se integram os Subdomínios das Artes Visuais, do Jogo Dramático/Teatro, Música e da Dança, mantendo a formatação dos restantes. É de realçar que neste documento é dada uma maior importância ao desenvolvimento das capacidades motoras, à tomada de consciência da criança quanto ao seu corpo, à expressão através de diferentes linguagens artísticas correspondentes aos vários subdomínios como: “*artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança*” (Silva, et al., 2016, p. 6).

Quanto à importância do brincar, encontra-se expressa em todas as Áreas de Conteúdo das OCEPE (2016); estas são encaradas numa perspetiva holística, isto é, numa aprendizagem integrada onde está implícito o brincar. A brincadeira permite que a criança desenvolva as suas capacidades e que se aproprie de variados conceitos que a fazem compreender o mundo. Através do brincar, o educador poderá promover aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo e domínios. É a brincar que a criança desenvolve a sua curiosidade e, posteriormente, o seu interesse por explorar e compreender o mundo em seu redor. É, então, importante referir que o brincar está diretamente relacionado com a realização de novas aprendizagens. Através da brincadeira a criança é chamada a participar e a realizar aprendizagens que estão diretamente relacionadas, motivando assim a criança à participação e a reconhecer-se “*como sujeito e agente do processo educativo, que lhe garante o direito de ser escutada nas decisões relativas à aprendizagem e de participar no currículo*” (Silva, et al., 2016, p. 31).

As novas OCEPE acentuam que a avaliação em Educação Pré-Escolar não se trata da atribuição de um valor, logo não é uma classificação quantitativa que é dada à criança, sendo que a sua personalidade não é avaliada. Esta avaliação é centrada “*na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as*

*suas formas de aprender e os seus progressos*” (Silva, et al., 2016, p. 15). É um processo individualizado, não consistindo na comparação entre crianças, pois cada uma é única e evolui ao seu ritmo. O educador reflete sobre esta, apoiando-a na sua ação educativa, a forma como dirige e formula as experiências que proporciona ao seu grupo, “*sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem*” (Silva, et al., 2016, p. 16), portanto uma avaliação contextualizada, em que só situações reais (que realmente aconteceram ao longo do ano) entram nesta avaliação e que pode designar-se por “*avaliação autêntica*” ou “*avaliação alternativa*”.

As OCEPE (2016) incluem também a avaliação como um processo participado, envolvendo a criança, levando-a a descrever “*o que fez, como e com quem, como poderia continuar, melhorar ou fazer de outro modo*” (Silva, et al., 2016, p. 16), fazendo a sua autoavaliação, o que a ajudará na consciencialização dos seus progressos e da forma como poderá superar as dificuldades.

A avaliação do educador perante a organização do espaço, a sua intervenção, o processo educativo e a avaliação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, desencadeia o desenvolvimento de um novo ciclo de Observação/ Registo, Planeamento e Avaliação/Reflexão, pois o educador reflete sobre “*a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas (...)*” (Silva, et al., 2016, p. 18), tentando a partir desta melhorar a prática educativa, satisfazendo as necessidades das crianças, criando estratégias mais adequadas às aprendizagens e desenvolvendo as capacidades de cada uma.

## 1.2 Modelos Curriculares para a Educação Pré-escolar

Para organizar a ação pedagógica o educador de infância pode fazê-lo tendo como alicerce um modelo pedagógico que seja responsivo a uma prática adequada ao grupo de crianças. Como afirma Formosinho (1996):

Um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo (...) explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e as oportunidades de aprendizagem para as crianças (...). (p. 15)

Oliveira-Formosinho (2007), citado por Marchão (2012), alega que “*o modelo curricular é um importante andaime para apoiar o professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional, em que as crianças se envolvem,*

*persistem, aprendem, e desenvolvem um habitus para aprender”* (p. 78). Este auxilia o educador a definir/organizar o ambiente educativo, o grupo e as suas interações, a planear atividades, a avaliar a sua ação, a refletir sobre o papel da criança e a avaliar o nível de importância da participação da criança no seu quotidiano educativo.

Em Portugal são vários os modelos curriculares/pedagógicos desenvolvidos por educadores: o Modelo Curricular High-Scope; o Modelo Pedagógico Reggio Emilia; e o Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa, mais conhecido como Movimento Escola Moderna (MEM). Todos estes modelos são aceites pelo Ministério da Educação tanto que, *“não há nenhuma contradição entre as orientações curriculares e os modelos curriculares, ou seja, as orientações curriculares nacionais (...) são compatíveis com a adoção e desenvolvimento de modelos curriculares diversos”* (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 21).

#### **- Modelo Curricular High.Scope**

*“O currículo **High-Scope** situa-se no quadro de uma perspectiva desenvolvimentista para a educação de infância”* (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 72). Foi desenvolvido no Michigan, EUA, por um psicólogo chamado David Weikart, no ano 1960. Tinha como pressuposto dar resposta ao insucesso escolar dos seus alunos.

Oliveira-Formosinho (2013) afirma que, no seu entender, este currículo:

representa (...) uma construção progressiva de conhecimento sobre a educação pré-escolar, através da ação e da reflexão sobre a ação, a vários níveis: o da criança, o do educador, o do investigador e o de todos estes na construção da ação educativa. (p. 72)

Esta construção progressiva é feita ao longo da ação, protagonizada essencialmente pela criança. Durante a ação são proporcionadas às crianças experiências positivas, onde podem explorar diferentes áreas, que elevam o seu desenvolvimento cognitivo a vários níveis, pessoal e social. Podemos então afirmar que a criança tem um papel ativo na sua aprendizagem, confirmando um dos objetivos iniciais do projeto, elaborado pelo psicólogo e os seus colaboradores; ou seja, *“a aprendizagem faz-se através da ação da criança e não por repetição e memorização”* (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 73).

O modelo *High-Scope* estimula uma aprendizagem pela ação e espera-se que de todas as experiências vivenciadas pelas crianças, no seu quotidiano, sejam retiradas boas

aprendizagens e significados, através da reflexão feita entre a criança e o educador de infância. Tal como referem Hohmann e Weikart (1997) é:

Através da aprendizagem pela ação – viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo. O poder da aprendizagem ativa vem da iniciativa pessoal. (p. 5)

Na interação positiva adulto-criança o adulto tem como “obrigação” desenvolver e proporcionar à criança situações/tarefas desafiadoras, a fim de que estas, em colaboração com o adulto, consigam construir novas ligações cognitivas. Para isso é necessário que o educador apoie a criança escutando-a, dando valor às suas opiniões, estimulando as suas brincadeiras e deixando-a expor todas as suas ideias.

*“O currículo High-Scope está pensado para que a criança possa, no ambiente educacional que se criou, fazer muitas operações de transformação dos objetos de conhecimento”* (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 89).

Em relação à organização das salas de atividades, esta é planeada e estruturada e todos os materiais são escolhidos adequadamente. O espaço é dividido em áreas diferenciadas que permitem diferentes tipos de aprendizagem à criança, como por exemplo:

a área da casa, a área da expressão plástica, a área das construções, a área da biblioteca, entre outras. Esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas. (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83)

Com estas áreas pretende-se que a criança possa ter uma noção da realidade e das vivências do quotidiano, mesmo estando na sua sala. Uma sala de Educação Pré-Escolar (socio)construtivista não segue um modelo de estrutura fixo; esta pode ser alterada durante o período letivo, consoante as necessidades das crianças e das suas opiniões. A observação que o educador vai realizando é muito importante para ir conhecendo quer as necessidades quer as opiniões das crianças e *“assim, permite-se à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa (ela escolhe, ela usa, ela manipula), e permite-se ao educador uma consonância entre as mensagens verbais e as não verbais”* (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 85)

A criação de uma rotina diária, que as crianças fixam, ajuda-as na sua autonomia, pois sabem a ordem dos acontecimentos. Sabem o que irão fazer no momento seguinte, para que área da sala ou para que atividade irão. Este aspeto faz com que a criança

desenvolva a sua autonomia, pois, *“a rotina comporta trabalho individual da criança, decisões individuais da criança, realizações individuais da criança, embora naturalmente apoiadas”* (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83).

Na perspetiva do modelo, a avaliação permite ao educador verificar o desenvolvimento da criança, refletindo com esta sobre as suas dificuldades e sobre as suas conquistas, melhorando o processo de planear-fazer-rever. Para que tudo isto se desenvolva corretamente ao educador de infância *“cabe-lhe observar, planificar, documentar, avaliar e interpretar as acções individuais e necessidades”* (Marchão, 2012, p. 80) da criança, recolher dados (documentação das crianças), ter em conta a participação das crianças e refletir em conjunto com o grupo. Como refere Melim (2014) os instrumentos que auxiliam no educador de infância no registo e avaliação da criança são *“o Registo de Observação da Criança (COR) e o Perfil de Implementação do Programa (PIP)”* (p. 18).

Em síntese, este modelo assenta numa partilha entre a criança e o adulto, em que a criança tem um papel crucial na participação na ação educativa e no planeamento do currículo. A criança tem agência e é sujeito ativo da sua aprendizagem e esta aprende fazendo.

### **- Modelo Pedagógico Reggio Emilia**

O modelo pedagógico de Reggio Emilia foi criado numa cidade italiana com o mesmo nome. Segundo Lino (2013), este modelo *“carateriza-se, essencialmente, pela focalização dada a todas as formas de expressão simbólica (as “cem linguagens”) e pelo envolvimento dos pais e da comunidade no processo de ensino e aprendizagem”* (p. 110).

Foi após a II Guerra Mundial, no ano de 1945, que os cidadãos desta cidade se uniram para criar uma escola que satisfizesse as necessidades das suas crianças, ajudando-as no seu desenvolvimento cognitivo e pessoal. Este projeto uniu toda a comunidade num *“forte sentimento de cooperação e colaboração”* (Lino, 2013, p. 110), para que as crianças desta cidade obtivessem melhores resultados escolares. As escolas que existiam até então foram devastadas pela guerra e os cidadãos pretendiam dar novas oportunidades aos seus filhos. É a partir desta união que nasce a primeira escola municipal em Reggio Emilia.



Loris Malaguzzi, motivado pelo interesse nesta iniciativa, desloca-se a esta localidade e desde logo fica impressionado e apaixonado por este movimento. Envolve-se de tal forma, que se torna rapidamente no grande impulsionador deste modelo.

Desde o início desta experiência Malaguzzi é guiado pela necessidade de diferentes teóricos que orientam a caracterização da imagem da criança, que é conceptualizada como ativa, competente e, como tal, protagonista da sua própria aprendizagem e desenvolvimento. (Lino, 2013, p. 110)

A criança é central neste modelo pedagógico, tendo o educador o papel de orientador em conjunto com os pais. A ação educativa desenvolve-se permitindo às crianças tomarem decisões sobre o que fazer.

As escolas onde se desenvolve este modelo pedagógico promovem relações muito fortes com a comunidade, promovendo a entajuda e o respeito mútuo entre os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, entre os educadores, os pais e as crianças que constituem uma equipa. “*Neste contexto, a equipa educativa (...) participa de forma ativa, partilha ideias e tarefas e assume responsabilidades em comum*” (Melim, 2014, p. 18). Esta relação estreita-se, pois, todas as decisões são tomadas em conjunto e ideias partilhadas entre os intervenientes.

Um aspeto que se apresenta fundamental no modelo Reggio Emilia é o espaço/ambiente em que é desenvolvida a ação educativa, sendo o mesmo considerado o terceiro educador.

Como refere Lino (2013):

o ambiente físico das escolas para a infância de Reggio Emilia é objetivo de uma especial atenção de forma a promover a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças, os professores, os pais e os membros da comunidade. Todos os espaços e materiais são cuidadosamente planeados e organizados para criar um ambiente agradável e familiar, onde as crianças, os professores e os pais se sintam como em casa. (p. 120)

Este ambiente é cuidadosamente planeado e estruturado, existindo espaços comuns a todas as salas de atividades, tal como o *atelier* (local dedicado às artes dramáticas e plásticas), a biblioteca (onde estão disponíveis livros e meios tecnológicos), a sala de música (onde existem diversos instrumentos à disposição das crianças), o arquivo (“memória do centro”, onde é depositado o correio e toda a documentação dos projetos realizados). Estes espaços unem a comunidade e são frequentados por todos diariamente. As salas de atividades estão divididas em áreas, como a área das construções, a área da escrita, a área dos jogos, entre outras. Estas áreas são divididas por equipamentos e materiais que deixam transparecer a luz, possibilitam a visibilidade de umas para outras,

o que unifica o espaço, promovendo a interação e a comunicação entre crianças e educadores (Lino, 2013).

As crianças são desafiadas a explorar e a vivenciar diversas experiências e posteriormente incentivadas a expressarem-se de diferentes formas através das cem linguagens, sendo chamadas a participar de todas as formas possíveis na ação educativa, sendo a escuta e a observação cruciais na ação dos adultos. Como diz Rinaldi (2006) citado por Lino (2013), é fundamental *“escutar as cem, mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressarmos e comunicarmos, através dos quais a vida se expressa e comunica com aqueles que escutam e são escutados (...)”* (p. 127).

O currículo desenvolve-se através de projetos, que provêm do interesse das crianças. Como alude Melim (2014) *“os projetos surgem (...), de sugestões, temas ou tópicos que despertam interesse nas crianças”* (p. 19). Através destes procuram satisfazer-se as suas curiosidades, alargar os seus conhecimentos e crescer como futuros cidadãos. Estes projetos são conjuntos de experiências que contribuem em prol do desenvolvimento da criança, logo do processo ensino-aprendizagem.

*“O tempo quotidiano proporciona às crianças múltiplas oportunidades de fazer escolhas”* (Lino, 2013, p. 126), pois as tarefas realizadas ao longo do dia são decididas pelas crianças, não existindo uma rotina diária. São também estas que decidem trabalhar individualmente, em grande ou pequeno grupo. Para além desta componente, as crianças têm responsabilidades partilhadas com os seus educadores e que dizem respeito ao trato dos animais, à ajuda na confeção das refeições e à limpeza e manutenção do espaço envolvente.

### **- Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa (MEM)**

O Movimento Escola Moderna (MEM) foi construído segundo a pedagogia de Célestin Freinet, um professor francês que defendia a aprendizagem como um método natural diferente dos métodos tradicionais.

Como refere Melim (2014):

a pedagogia (...) surgiu em oposição ao ensino tradicional e a sua metodologia apelava para a não separação das aprendizagens realizadas no meio natural das aprendizagens realizadas na escola, defendia o papel do professor como orientador e substituíu a competição pela cooperação. (p. 20)

Todas as aprendizagens realizadas pelas crianças são de enorme importância para o seu desenvolvimento, não importa o local onde sejam realizadas. Na escola, a entreajuda é um dos principais pilares deste modelo, pois, a competição ou a promoção da mesma não são aliados da formação de futuros cidadãos democráticos e solidários. Para que este modelo evoluísse e se tornasse mais completo foram integradas diferentes perspetivas de desenvolvimento de aprendizagens, a de Vigotsky e Bruner (Niza, 2013).

O MEM começou a ser desenvolvido em Portugal, no ano de 1966, mantendo a mesma ideologia, em as crianças devem organizar-se *“com base nos seus interesses, trabalhando individualmente ou em grupos”* (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012, p. 50).

Na perspetiva deste modelo a criança faz parte da sociedade e deve assumir um papel integrativo, onde é participativa e dá a sua opinião, ao mesmo tempo que respeita e aceita as diferenças do outro. A criança *“é activa, competente, construtora e dinamizadora do seu próprio desenvolvimento”* (Marchão, 2012, p. 80).

O educador tem também um papel crucial neste modelo, é este que proporciona desafios às crianças, a fim de provocar um crescente nível de conhecimento e desenvolvimento. Segundo Formosinho e Oliveira-Formosinho (2012) o educador *“encoraja a livre expressão individual, dentro de um espírito de ajuda e cooperação”* (p. 50). A partilha, a entreajuda e a cooperação entre crianças e educadores, eleva os processos de ensino e aprendizagem. É, ainda, ao educador que compete *“aceitar a criança, ouvi-la, valorizá-la e ajudá-la a integrar um grupo valorizando o individual num contexto coletivo”* (Marchão, 2012, p. 80). Todas as crianças têm os mesmos direitos e igualdade de oportunidades, mas cada criança é única, com tempos de aprendizagem diferentes, com interesses diferentes, com a sua própria perspetiva e opinião sobre diversos assuntos e situações que vão acontecendo no seu quotidiano.

É importante e necessário que se dê oportunidade para a criança ter agência, dar-lhe espaço para que esta reflita e partilhe as suas dificuldades e sucessos. É a partir da comunicação feita entre as crianças e os educadores que o processo de aprendizagem se vai construindo, tendo em conta a sociedade, o meio envolvente e o interesse das crianças.

Como refere Niza (2013), a escola é

um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada uma a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural. (p. 144)

A “negociação progressiva” do processo de trabalho entre as crianças e os educadores promove uma melhor compreensão e apropriação das práticas e valores presentes na ação educativa. Esta é construída a partir de três finalidades formativas interligadas: a iniciação às práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; e a reconstrução cooperada da cultura (Niza, 2013).

Destas finalidades, Niza (2013) realça ainda sete princípios presentes na estrutura que apoia a ação educativa, são eles:

os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação”; “a atividade escolar, enquanto contrato social e educativo”; “a prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em conselho de cooperação”; “os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos”; “a informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação”; “as práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos”; “os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula “atores” comunitários como fonte de conhecimento nos seus projetos. (pp. 145-148)

Para além da intervenção de crianças e adultos já referida, também os pais, familiares, vizinhos, comerciantes, instituições, entre outros, são chamados a colaborar nos projetos, dando informações, workshop e palestras, mobilizando pessoas (com interesse para os projetos) a deslocar-se à escola, promovendo, assim, um contato mais direto.

Institui-se a criação de um

sistema regular de informação de interajuda onde a escola se revitaliza, enriquece e ganha valor social de pertença. É essa identidade cultural, trazida pelas situações vivenciadas em interação constante com as comunidades de origem dos alunos, que situa a escola na sua circunstância. É essa circunstância que lhe dá crédito e vitalidade. (Niza, 2013, p. 148)

Nas salas de atividades do MEM os grupos não são constituídos por crianças com a mesma idade, é dada preferência à “heterogeneidade geracional” que proporciona um nível de cultura mais elevados sem esquecer que é favorecido “*o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural*” (Niza, 2013, p. 149).

Segundo o mesmo autor, o espaço educativo deve ser agradável e estimulante, estando dividido em áreas básicas, a que também se pode dar o nome de oficinas ou ateliers. São elas: a biblioteca, centro de documentação; a oficina da escrita; o ateliê de atividades plásticas e outras expressões artísticas; a oficina de carpintaria e construções;

o laboratório de ciências; o canto dos brinquedos e “faz de conta”; e a cozinha. Estas localizam-se em redor da área polivalente, composta por mesas e cadeiras, proporcionando o local perfeito para reunir todo o grupo (momentos como o acolhimento, conselho, comunicações, entre outros) e apoiar as restantes áreas. Estes espaços devem ser o mais possível parecidos com a realidade, em que os materiais disponíveis devem ter as dimensões reais e, sempre que possível, disponibilizar materiais autênticos, “*com exceção, naturalmente, do centro dos brinquedos como a área de jogo e “faz de conta”*” (Niza, 2013, p. 151).

Para ajuda à organização da ação educativa são utilizados vários instrumentos de trabalho, tais como: o Plano de Atividades; a Lista Semanal dos Projetos; o Quadro Semanal de Distribuição de Tarefas de manutenção da sala e de apoio às rotinas; o Mapa de Presenças; e o Diário de Grupo.

No MEM, as atividades são organizadas no tempo da seguinte forma: na parte da manhã as crianças decidem em qual das áreas querem realizar atividades, autonomamente (o educador vai apoiando, mas sem intervir); a parte da tarde pode ser dinamizada por convidados, alunos e educadores, sessões de informação e atividades culturais, que para além de enriquecer o seu desenvolvimento, as ajuda a progredir nos seus projetos.

Para que a criança consiga ser autónoma no seu trabalho e organize o seu dia, esta elabora o Plano Individual de Trabalho (PIT), um instrumento que funciona como um guia ao longo do dia ou da semana, dependendo da faixa etária das crianças e do nível de ensino que integram. Como referem Grave-Resende e Soares (2002):

Os Planos Individuais de Trabalho, instrumentos privilegiados de diferenciação (Santana, 1998) organizam, apoiam e regulam o trabalho escolar do aluno, reforçam a importância que se dá no MEM a uma pedagogia que faz dos alunos sujeitos das suas aprendizagens e assume a cooperação como fator de aprendizagem. (p. 97)

Através do PIT a criança consegue realizar uma autoavaliação, consciencializando-se das suas dificuldades, tornando-se responsável pelo seu percurso curricular.

Este instrumento, a que mais à frente nos iremos referir no contexto da avaliação em Educação Pré-escolar, pode ser utilizado em qualquer faixa etária, fazendo-lhe adequações pertinentes, por exemplo, na Educação de Infância este será produzido de uma forma ilustrativa e representativa, e em outros níveis de ensino recorrendo à escrita.

A avaliação, neste modelo, é realizada em cooperação com a criança e com o grupo.

Podemos concluir que o MEM tem como pilar da organização educativa o trabalho cooperativo, que promove a entreajuda e o processo de ensino e de aprendizagem. A avaliação é realizada de forma formativa e contínua, através de observação direta, diálogo com as crianças e análise de registos coletivos e individuais (a documentação da criança).

## 2. A Avaliação na Educação Pré-Escolar

A avaliação em Educação Pré-Escolar, numa perspetiva histórica, começou a tomar um crescente interesse após a publicação das OCEPE (1997), *“tendo emergido como uma componente muito importante em resultado da implementação da Lei-Quadro”* (Castilho, 2012, pp. 79-80).

Anteriormente, os educadores pouco valorizavam esta prática, tendo mesmo a opinião, que a avaliação era desnecessária em idade pré-escolar. Esta baseava-se, em “olhares” realizados pelos educadores de infância sobre o desenvolvimento de cada criança, muitas vezes não registados e, quando o eram, utilizavam instrumentos como *check list*, contendo objetivos que as crianças deveriam atingir, muito específicos e que, quase sempre, nada tinham a ver com a ação educativa realizada na sala de atividades (Fitas, 2012). A avaliação era transmitida aos pais de modo oral, sendo que a opinião e ‘especulações’ dadas pelos educadores se fundamentavam em observações aleatórias e ou em instrumentos de avaliação genéricos e muitas vezes estereotipados.

Segundo Portugal (2012), os educadores de infância *“têm evidenciado a falta de formação (...) na área da avaliação, sendo esta, em geral, associada a dificuldades, desconforto e tensões, havendo um receio de avaliar mal e colocar rótulos às crianças”* (p. 234). Esta é uma questão bem presente nos jardins de infância entre os educadores; muitos não se sentem capazes de realizar uma avaliação correta, ou por não haver formação, ou por não se identificarem com os instrumentos e estratégias que o estabelecimento exige que sejam utilizados. Esta é uma área que carece de uma maior preocupação por parte dos órgãos reguladores das instituições, para que os educadores realizem avaliações acertadas dos processos de evolução das crianças de uma forma mais sólida e adequada a cada grupo

Porém, a

Avaliação em educação de infância é tão importante como em qualquer outro nível do sistema educativo. É uma “peça fundamental no trabalho dos bons profissionais de educação”, desde que se afaste dessa “imagem convencional” e redutora em que “avaliar é dar notas, avaliar é examinar, é medir as crianças, avaliar é comparar e introduzir diferenças entre pequenos (...). (Zabalza, 2000, citado por Castilho & Rodrigues, 2012, p. 78)

Nos últimos anos, esta ideia tem vindo a ser questionada e nas OCEPE é referido que *“avaliar os progressos das crianças consiste em comparar cada uma consigo própria para situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo. Refletir sobre esses*

*progressos e o valor que atribui às experiências de aprendizagem das crianças (...)*” (Silva, et al., 2016, p. 15). Igualmente se refere que permite que o educador de infância se consciencialize da sua prática pedagógica e que, em conjunto com as crianças, melhore a sua ação educativa, o que, conseqüentemente, melhora o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2001:

A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa que implica procedimentos adequados à especificidade da actividade educativa no Jardim de infância, tendo em conta a eficácia das respostas educativas. Permitindo uma recolha sistemática de informações, a avaliação implica uma tomada de consciência da acção, sendo esta baseada num processo contínuo de análise que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta a sua evolução. (sp.)

Em 2011, a publicação da Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 veio precisar o conceito de avaliação a considerar na Educação Pré-Escolar, referindo-se que:

as principais orientações normativas (...) estão consagradas no Despacho n.º 5220/07 de 4 de Agosto (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar) e no Ofício Circular n.º 177/DSDC/DEPEB/2007, de 17 de Outubro da DGIDC (Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar). As orientações neles contidas articulam-se com o Decreto-Lei n.º 214/2001 de 30 de Agosto (perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância), devendo também ter em consideração as Metas de Aprendizagem definidas para o final da educação pré-escolar. (p. 2)

Analisando a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 e o Perfil Específico do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001) constata-se que se defende uma avaliação formativa e holística, a que estão associadas a própria intervenção do educador, o ambiente educativo e os processos educativos, em que não se pode esquecer o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Na avaliação devemos envolver a criança, nomeadamente quando se avaliam os processos educativos, incluindo o modo como os vários momentos do dia e as atividades se desenvolvem, promovendo que esta tome consciência das suas dificuldades e progressos, tal como é referido nas OCEPE (Silva, et al., 2016), promovendo a qualidade das aprendizagens. A avaliação é, neste sentido, uma estratégia de apoio à organização e à gestão do currículo, podendo, a partir dela, o educador ir adequando a sua ação educativa às necessidades e interesses das crianças.

Na Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 confirma-se esta intenção da avaliação e acrescentam-se as restantes finalidades da avaliação em Educação Pré-Escolar. A saber:



- contribuir para a adequação das práticas, tendo por base uma recolha sistemática de informação que permita ao educador regular a actividade educativa, tomar decisões, planear a acção;
- reflectir sobre os efeitos da acção educativa, a partir da observação de cada criança e do grupo de modo a estabelecer a progressão das aprendizagens;
- recolher dados para monitorizar a eficácia das medidas educativas definidas no Programa Educativo Individual (PEI);
- promover e acompanhar processos de aprendizagem, tendo em conta a realidade do grupo e de cada criança, favorecendo o desenvolvimento das suas competências e desempenhos, de modo a contribuir para o desenvolvimento de todas e de cada uma;
- envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, que lhe permita, enquanto protagonista da sua aprendizagem, tomar consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando;
- conhecer a criança e o seu contexto, numa perspectiva holística, o que implica desenvolver processos de reflexão, partilha de informação e aferição entre os vários intervenientes – pais, equipa e outros profissionais – tendo em vista a adequação do processo educativo. (p. 3)

Considerando estas finalidades, e numa perspectiva holística, é necessário considerar a avaliação do ambiente educativo, pois é nele que se desenrola a acção educativa e onde ocorrem as aprendizagens das crianças que, como se sabe, estão diretamente relacionadas com o ambiente envolvente.

Podemos afirmar, no decurso da análise da circular e na articulação desta com a OCEPE que, na Educação Pré-Escolar, a avaliação deve assentar nos seguintes princípios:

- ter um carácter holístico e contextualizado do processo de desenvolvimento e de aprendizagem;
- existir coerência entre os processos de avaliação e os princípios subjacentes à organização e gestão curricular definidos nas OCEPE;
- afirmar a necessidade de utilizar diferentes técnicas e instrumentos de observação e de registo;
- ter carácter formativo;
- afirmar a necessidade de valorizar os progressos das crianças;
- e a necessidade de promover a igualdade de oportunidades e a equidade.

Nesse sentido, a Circular referida defende que o educador de infância deve realizar uma Avaliação Diagnóstica no início do ano letivo com a finalidade de “*conhecer o que cada criança e o grupo já sabem e são capazes de fazer, as suas necessidades e os seus interesses*” (p. 4), sem esquecer o seu contexto familiar. Este tipo de avaliação deve também ser realizado ao longo do ano, sendo suporte da avaliação Formativa, devendo o

educador ir revendo e alterando as estratégias educativas que tem vindo a implementar, para que o projeto curricular do grupo seja o mais adequado, e que corresponda às necessidades e interesses das crianças.

Ao educador de infância cabe a tarefa de gerir o currículo, da forma que ache mais adequada, definindo uma estratégia de avaliação, que esteja em sintonia com os objetivos a que se propõe, adequando-os ao grupo de crianças à sua responsabilidade. Esta estratégia deve estar de acordo com as suas conceções e opções pedagógicas, integrando ao mesmo tempo os conteúdos do currículo, os processos e as estratégias de avaliação.

Articulado com o processo de avaliação, e tendo em conta os intervenientes nesta, a Circular n.º 4 apresenta-nos mais um item a refletir sobre as dimensões a avaliar. A avaliação é contínua (realizada ao longo do ano letivo) e são observados e registados os progressos realizados pelas crianças. É realçado nestes registos “*o modo como a criança aprende, como processa a informação, como constrói o conhecimento ou resolve problemas*” (Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011, pp. 4-5).

Para que esta avaliação seja sólida, o educador de infância tem de ter em consideração a idade e as características de desenvolvimento de cada criança e ainda as estratégias que utiliza para abordar as diferentes áreas de conteúdo, pois o processo de aprendizagem é encaixado numa perspetiva holística, onde a “*criança é sujeito da sua própria aprendizagem*” (Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011, p. 5). São considerados fundamentais para avaliar o progresso das aprendizagens das crianças o documento orientador do educador de infância, as OCEPE (2016), e eventualmente domínios específicos do projeto educativo e/ou do projeto curricular, bem como do Programa Educativo Individual (PEI).

Numa perspetiva holística o ambiente educativo também é promotor de aprendizagens, logo deve ser avaliada a organização do espaço os materiais nele existentes e os recursos educativos oferecidos, bem como a sua diversidade e qualidade, assegurando as condições de segurança e bem-estar das crianças. É avaliado também a forma como o tempo é organizado e as interações entre adulto e crianças, tendo em consideração a importância do envolvimento das famílias na comunidade escolar.

Ainda analisando a Circular n.º 4, são apresentadas várias formas de proceder à avaliação; cada educador de infância, escolhe autonomamente a técnica a utilizar e os instrumentos de observação e de registo que se adequam melhor ao seu processo educativo. Entre estes podem constar os seguintes: Observação; Entrevistas; Abordagens

narrativas; Fotografias; Gravações áudio e vídeo; Registos de autoavaliação; Portefólios contruídos com as crianças; questionários a crianças, pais e outros parceiros educativos; entre outros. Para além destes, o educador de infância pode utilizar outros, que se adequem à sua abordagem pedagógica (ao modelo que segue, às suas ideologias e às características das crianças do seu grupo), com a finalidade de acompanhar de uma forma mais concreta as suas evoluções ao longo do ano letivo, recolhendo ainda elementos para refletir e melhorar, se necessário, a sua intervenção educativa.

No que diz respeito aos momentos de avaliação, estes devem coincidir com os períodos de avaliação dos outros níveis de ensino, permitindo assim uma articulação entre educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Estes tempos têm como objetivo obter informação sobre a aprendizagem e os progressos feitos pelas crianças, numa perspetiva de continuidade educativa, influenciada por esta avaliação.

O educador de infância, no final de cada período, deve garantir que a avaliação realizada tem em atenção: o Plano Anual de Atividades (em articulação com os outros níveis de ensino, privilegiando o 1.º CEB); o Projeto Curricular de Grupo; o PEI; as aprendizagens realizadas pelas crianças; as atividades desenvolvidas na Componente de Apoio à Família. Simultaneamente deve assegurar que as informações descritivas que disponibiliza aos encarregados de educação sobre as aprendizagens e progressos dos seus educandos são as mais corretas (não rotulando a criança, nem a comparando com outras). Esta avaliação deve ainda cingir-se às aprendizagens que as atividades propostas e realizadas pelo educador e pelas crianças proporcionam. No último período do ano letivo o educador de infância deve ter ainda em consideração no processo de avaliação individual da criança a articulação com o 1.º CEB e a preparação do ano letivo seguinte.

Em síntese, verificamos que a criança é central na Educação Pré-Escolar. Todas as estratégias, processos e projetos organizados são efetuados para responder às suas necessidades, interesses e bem-estar, apostando na formação das crianças com sentido de responsabilidade e pensamento crítico, cidadãs solidárias e autónomas que respeitam o outro, cientes dos seus direitos e deveres, promovendo a igualdade de oportunidades

A avaliação realizada pelo educador de infância deve ser elaborada em concordância com o modelo pedagógico que este segue e pensa ser o mais adequado a crianças em idade Pré-Escolar, o que depende das ideologias e da formação de cada um.

## **2.1 Participação das crianças no processo de avaliação no Jardim de Infância – PIT como instrumento de Avaliação em Participação**

Apesar de o educador de infância ter um papel de grande importância e responsabilidade na avaliação, não é o único interveniente, pois as próprias crianças nela devem participar, refletindo sobre as suas escolhas, dificuldades e a sua superação, pois:

Há uma certa unanimidade na afirmação da participação como um processo fundamental do sistema democrático e tornou-se comum a apropriação de nome participação ou participação das crianças para qualquer forma de “participação”. (Tomás, 2007, p. 48)

A participação das crianças em qualquer contexto deve ser tida em conta, pois é a partir desta que expressam as suas opiniões, partilham as suas ideias e manifestam os seus interesses. A criança como agente ativo da sua vida quotidiana é chamada a participar em todas as tomadas de decisões referentes a si, ao ambiente em que vive, à sua cultura e à sociedade onde vive. Cada vez que a criança é escutada há uma evolução na sociedade atual, promovendo-se em cada criança a compreensão do conceito de democracia e desenvolvimento do pensamento crítico.

Até aos anos 90, do século XX, a participação em contexto era realizada apenas num sentido, “*de cima para baixo*”, do adulto para as crianças, era simplesmente uma transição de saberes. Neste período prevaleciam apenas os interesses, opiniões e pensamentos do adulto (Tomás, 2007).

A Convenção sobre os Direitos da Criança veio auxiliar nesta mudança de ideias. Foi ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990 e nela defende-se o direito à participação, à liberdade de pensamentos e opiniões de cada criança. Na leitura e análise dos seus artigos apercebemo-nos que as crianças precisam de ser ouvidas e é dever dos educadores de infância escutá-las e observá-las, pois, as suas atitudes são parte desta participação (art.º 12 e 13). Com este documento podemos concluir que perante todas as limitações de pensamento, as crianças têm capacidade de serem detentores de direitos, e a sua participação deve ser reconhecida e legitimada. Por este motivo, as crianças devem desempenhar um papel ativo na sua vida quotidiana e em tudo o que lhes diga respeito, não sendo coagidos na totalidade pelos adultos, que muitas das vezes as colocam como sujeitos passivos aos seus cuidados.

Gerinson Landown (2005), citado por Tomás (2007), identifica três tipos de participação das crianças, relacionados entre si: (i) o *processo consultivo*, que consiste na

iniciativa do adulto, dando importância à opinião da criança. Numa tarefa, o adulto dirige e toma a iniciativa, mas deixa que a criança controle o resultado final; (ii) o *processo participativo* é idêntico ao anterior, mas a criança para além de controlar o resultado final, gere o desenvolvimento da tarefa, existe uma colaboração entre a criança e o adulto. As crianças são chamadas a expor as suas opiniões e dúvidas; (iii) o *processo autónomo*, que depende na totalidade das experiências e opiniões das crianças. Estas dão o mote para um tema a ser tratado tendo o adulto um papel de indulgente, deixando que a criança tome o controlo total no desenvolvimento da tarefa.

Segundo Tomás (2007), na sociedade atual, e especificamente no contexto Pré-escolar, todos os processos referidos anteriormente estão presentes, os dois primeiros mais que o último. O educador de infância mostra-se ainda receoso em colocar todo o desenvolvimento de uma tarefa nas mãos das crianças e muitas vezes nem dá conta de perguntas pertinentes, efetuadas pelos seus grupos que poderiam dar projetos bastante interessantes. Encontram-se preocupados em seguir um currículo por eles elaborado e sem margem para alterações.

Como refere Tomás (2007):

Há falta de confiança nas competências infantis. A participação para emancipação exige um trabalho cuidadoso, exigente e criterioso do educador/adulto. Não acontece automaticamente, mas é um processo gradual que requer aprendizagens, que vai se modificando com a idade e com a experiência e que se insere no complexo mundo das relações de poder. (p. 53)

Quando falamos em participação não falamos na criança como decisora total das suas atitudes, não falamos em deixar que esta faça tudo o que quer, sem restrições, pois, seria colocar a criança em perigo. Esta participação deve ser um processo de negociação entre adulto e criança. Como referem Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008) citados por Marchão e Henriques (2014) “(...) *a tarefa daqueles que educam não é apenas permitir que as crianças possam expressar as diferenças, mas tornar possível a discussão, a negociação, a troca de ideias, o confronto e a argumentação*” (p. 1419).

A Educação Pré-Escolar tem como ponto central a satisfação das necessidades das crianças e o educador de infância é responsável pela construção do currículo e pelo planeamento da sua prática pedagógica, tendo em conta a sua intencionalidade educativa. Contudo, no planeamento deve ter em conta a opinião das crianças, os seus interesses e as suas sugestões, para que seja construído um percurso com as crianças e não para elas (Marchão & Henriques, 2014).

Como é referido nas OCEPE (2016) o educador de infância deve ter em conta que *“planejar com as crianças, individualmente, em pequenos grupos ou no grande grupo são oportunidades de participação nas decisões sobre o currículo, em que a criança faz propostas, prevê como as vai pôr em prática e com quem”* (Silva, et al., 2016, p. 16)

A criança deve participar não só no planeamento das atividades do seu quotidiano como no processo de avaliação, tal como é referido nas OCEPE (2016):

A integração do planeamento e avaliação na prática educativa implica o envolvimento ativo dos diferentes participantes: crianças, pais/familiares e outros profissionais. Considerar a criança como agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito confere-lhe um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem. (Silva, et al., p. 16)

Sendo a participação considerada uma estratégia de aprendizagem a mesma contribui para a formação pessoal e social da criança, mas também para o *“desenvolvimento cognitivo e da linguagem e permite, ainda, que o grupo beneficie da diversidade de capacidades e saberes de cada criança”* (Silva, et al., p. 16).

Para que este processo seja bem-sucedido é necessário que o educador de infância esteja constantemente atento e antes de intervir deva observar e escutar o seu grupo, garantindo a participação das crianças e entendendo-a como ponto crucial que o ajudar a conhecer, interpretar, refletir e (re)organizar a prática pedagógica (Marchão & Henriques, 2014). Tendo em atenção Marchão e Henriques (2014), podemos afirmar que esta reflexão e esta (re)organização das práticas pedagógicas torna-as mais eficiente no que diz respeito à formação de cidadãos mais solidários, com valores e com conceito de democracia bem definido, logo a participação das crianças é imprescindível para uma boa prática pedagógica. Uma boa formação de cidadãos no presente e para o futuro contribui para que os mesmos afirmem a sua agência na vida pessoal e na sociedade.

Neste sentido, o MEM é um modelo que privilegia a participação da criança. Este modelo propõe a formação da criança através da sua participação na gestão do currículo escolar. *“Assim, os educandos responsabilizam-se por colaborar com os professores no planeamento das atividades curriculares, por se interajudarem nas aprendizagens que decorrem de projetos de estudo, de investigação e de intervenção, e por participarem na sua avaliação”* (site MEM, consultado em 2017).

No contexto da gestão curricular e, particularmente no âmbito da avaliação a participação das crianças, no caso do jardim de infância, pode fazer-se através dos planos

individuais de trabalho (PIT), estabelecendo compromissos que as crianças fazem com elas mesmas, segundo a supervisão do educador.

O PIT é um instrumento de pilotagem das aprendizagens que permite registar a planificação e avaliação do trabalho de cada criança e, como Grave-Resendes e Soares (2002) realçam, este *“organiza, apoia e regula o trabalho escolar do aluno, reforça a importância que se dá no MEM a uma pedagogia que faz dos alunos sujeitos das suas aprendizagens”* (p. 97). Desenvolve a autonomia da criança, tendo esta a responsabilidade de se organizar consoante os tempos estipulados na sala de atividades e ajuda a monitorizar o que contratualizam e o que efetivamente realizam.

Este instrumento, originalmente utilizado no 1.º CEB segundo o MEM e como antes já referimos, pode ser incorporado no projeto pedagógico de uma sala de Educação Pré-Escolar, desde que adaptado ao desenvolvimento e idade das crianças do grupo.

Para que o PIT possa ser um instrumento adequado é de extrema importância que o espaço educativo esteja organizado em áreas bem definidas e esteja apetrechado de materiais didáticos, que facilitam a autonomia e organização das crianças bem como a supervisão e orientação do educador de infância. Como realça Santana (1999), *“a organização cooperada dos recursos da sala de aula facilita a autonomia dos alunos”* (p. 20). Para além destes pontos fulcrais, é essencial que esta ferramenta seja de fácil leitura para crianças em idade Pré-Escolar, podendo ser utilizado o desenho (pois é uma linguagem universal) em vez da escrita.

Este instrumento de pilotagem permite à criança decidir o que quer fazer e posteriormente fazer uma reflexão diária (autoavaliação) sobre as atividades que realizou, o que fez, com quem fez e o que gostaria ainda de fazer. Concomitantemente pode constatar que não realizou alguma/as das tarefas que inicialmente se comprometeu a fazer. Para além desta reflexão diária, *“são as avaliações periódicas dos programas que permitem aos alunos a gradual integração do que têm de aprender, através da verificação dos conteúdos que não foram, ou foram menos trabalhados”* (Santana, 1999, pp. 15-16).

Com esta avaliação pretende-se que a criança compreenda que áreas da sala frequenta mais regularmente, que atividades mais desenvolve e que outras oportunidades poderá integrar na sua planificação diária, pois o PIT proporciona à criança uma visão mais detalhada do que vai decidindo, fazendo e aprendendo.

O educador de infância deve orientar/auxiliar as crianças na avaliação e reflexão do seu PIT, para que o currículo das crianças abranja o maior número de áreas de conteúdo

possível. O currículo gerido pelas crianças através do PIT é também complementado por atividades sugeridas pelo educador de infância, que lhes tenta proporcionar tarefas novas e desafiadoras.



## **PARTE II – PROJETO INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

## 1. Metodologia

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi realizada em três etapas interligadas durante o ano letivo 2015/2016 e 2016/2017, sequencializando-se de acordo com a Tabela n.º 1:

PES	
1.º Semestre	Prática de observação e cooperação em creche e jardim de infância
2.º Semestre	Prática e intervenção supervisionada em creche
3.º Semestre	Prática e intervenção supervisionada em jardim de infância

*Tabela n.º 1 – Unidades Curriculares de PES, realizadas durante o Mestrado em Educação Pré-escolar*

Durante o 1.º Semestre realizámos a Unidade Curricular de Prática de Observação e Cooperação em Creche e em Educação Pré-Escolar. Este contato permitiu-nos um conhecimento detalhado de um grupo de crianças em idade de creche e de outro grupo em idade pré-escolar, mais propriamente na forma como as crianças interagem entre si e com a educadora, permitindo-nos ainda, compreender e interpretar as capacidades de cada criança, que vão evoluindo todos os dias. Ao longo da observação e cooperação conhecemos também a prática pedagógica desenvolvida pelas educadoras cooperantes e, conseqüentemente o modo como realizavam a avaliação, o que nos despertou interesse, principalmente aquando da nossa integração em contexto Pré-Escolar.

No 2.º semestre foi desenvolvida a Unidade Curricular de Prática e Intervenção Supervisionada em Creche, alicerçando o nosso trabalho na observação e cooperação realizadas anteriormente. Aliando sempre a teoria à prática, o conhecimento sobre o grupo, o espaço, os profissionais e a forma como era realizada a rotina diária auxiliou-nos na organização e resolução de problemas durante a nossa intervenção. O desafio de respeitar os “tempos” e a rotina das crianças, satisfazendo os seus interesses e necessidades fez-nos desenvolver as capacidades de ponderação e responsabilidade.

No 3.º semestre, concluímos a Unidade Curricular de Prática e Intervenção Supervisionada em Jardim de Infância que se realizou numa sala em que o grupo de

crianças tinha idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. As primeiras semanas foram essenciais para que conseguíssemos integrar-nos no grupo e na rotina, ganhando a confiança de cada criança e dos adultos responsáveis pela sala. A relação que estabelecemos com o grupo foi determinante para a intervenção pedagógica que tivemos de realizar. A educadora cooperante responsável pelo grupo desenvolvia a sua ação educativo-pedagógica de modo diferente de outras que já tínhamos observado, dado que assumia a sua intervenção de acordo com procedimentos pedagógicos que viemos a associar ao MEM. Esta diferença despertou-nos bastante interesse e curiosidade, levando-nos a explorar/investigar a abordagem pedagógica que observámos e na qual iríamos intervir. Esta necessidade de estar preparada e de conjugar a investigação com a ação, levou-nos a perceber melhor que os educadores de infância são permanentes investigadores/observadores e que se podem apoiar na investigação-ação para encontrarem respostas para os problemas do seu contexto de intervenção. Os educadores de infância diariamente investigam e agem, observam e analisam o seu grupo, compreendendo as suas necessidades e preferências, para posteriormente melhorar/adequar as suas estratégias relativas à prática pedagógica. Nem sempre associam esta prática a um procedimento mais rigoroso, ou seja, nem sempre a determinam como investigação-ação. Mas é importante que o façam e que conheçam as oportunidades que podem identificar, pois como afirma Altricheter, et al. (1996) citados por Máximo-Esteves (2008):

a investigação-ação tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adotarem as inovações de forma refletida. Os professores (tal como os educadores de infância) não só contribuem para melhorar os trabalhos das suas escolas, mas também ampliam o seu conhecimento e a sua competência profissional através da investigação que efetuam. (p. 18)

O trabalho de investigação numa sala de atividade não passa apenas pela observação e recolha de notas de campo, é necessária uma constante pesquisa e análise sobre as situações/ações que são observadas e vividas. O conhecimento de um educador está em constante crescimento e a sua capacidade para resolver problemas vai melhorando de dia para dia, de modo a que o próprio educador e as crianças possam identificar as suas necessidades e interesses pedagógicos, mantendo o interesse para novas experiências. Este processo de investigação mostrou-nos ainda que, para além da reflexão e melhoria da ação pedagógica, o educador de infância estreita a sua relação com o grupo de crianças,

fazendo com que se crie/mantenha uma relação de proximidade, cumplicidade, amizade e confiança, que facilita a interação/conexão entre adulto e criança.

A “investigação” que é realizada permite que o educador organize/planeie a sua ação educativa/curricular de forma mais concisa, adequando as suas estratégias às crianças pertencentes ao seu grupo de trabalho. Neste sentido, afirma Máximo-Esteves (2008) ser necessário que o educador de infância “*cultive uma serie de atitudes, como o rigor a organização e a persistência, e se possua um conjunto de competências para planejar, observar, analisar, verificar (...)*” (p. 41). O educador de infância deve ter sempre uma atitude de persistência por maior e mais complicado que seja o problema ou a situação a resolver, apoiando-se na investigação-ação e tem de estar ciente da fase de desenvolvimento das suas crianças, das suas competências e necessidades, pois a partir daí consegue definir diferentes estratégias mais adequadas ao quotidiano da sala de atividades.

Como alude Jacob (1988), citado por Walsh, Tobin e Graue (2002), “*(...) a investigação é orientada num cenário natural; é enfatizada a compreensão das perspetivas dos participantes; e as questões e os métodos emergem do trabalho de campo desenvolvido*” (p. 1038).

A investigação-ação, enquadrada numa abordagem qualitativa, durante a PES levou-nos a recolher dados emergentes no contexto, e remeteu-nos para a sua interpretação e sequente reflexão, produzindo notas de campo e narrativas reflexivas e interpretativas do contexto e das ações vividas.

Na investigação-ação o investigador faz parte do contexto em estudo, está presente e relaciona-se com os diversos intervenientes/participantes, ou seja, é um investigador participante. É assim que nos revemos e nos intitulamos na experiência que vivemos nos contextos educativos. Walsh, Tobin e Graue (2002) dão relevância à “*centralidade da relação entre o investigador e o seu sujeito ao longo do processo de investigação*” (p. 1038), numa perspetiva em que a investigação ascende a outro nível quando o investigador e o sujeito se compreendem através da negociação e do diálogo. É necessário que haja esta proximidade pois segundo os mesmos autores as distâncias entre investigador e sujeito da ação são muitas. Falamos de “*distâncias físicas, sociais, cognitivas e políticas entre o adulto e a criança*” que “*tornam o seu relacionamento muito diferente do relacionamento entre adultos*”, embora haja esta necessidade de proximidade o investigador, “*ao realizar observação participante com crianças, (...)*,

*nunca se pode tornar uma criança, continuando a ser um “outro” muito bem definido e prontamente identificável.” (Walsh et al., 2002, p. 1052)*

As unidades curriculares de PES, na vertente de investigação/observação/cooperação/ação, foram realizadas segundo a ideia acima expressa, numa tentativa de conhecer a criança, a educadora, as rotinas e o espaço educativo, referente à sala de atividades em que estávamos integradas. Através deste processo conseguimos estabelecer objetivos/questões que gostaríamos de ver atingidos/respondidos e que deram início ao Projeto de Investigação-Ação que desenvolvemos e que ora apresentamos.

Para desenhar este projeto foi necessário construir um maior conhecimento sobre o currículo na Educação Pré-Escolar, sobre o modelo pedagógico utilizado pela educadora cooperante e como geria a participação das crianças na avaliação.

Fomos percebendo que a avaliação realizada na sala de atividades da Educação Pré-escolar passava pela recolha de notas de campo diárias, pela documentação da criança, por diálogos, pela observação direta e ainda pelo Plano Individual de Trabalho (PIT), realizado diariamente e que ajudava as crianças a definirem as atividades a realizar ao longo do dia, realizando no final do dia a sua autoavaliação e, no final de cada mês, todas analisavam os seus PIT, realizando uma autoavaliação.

Ao conhecer o PIT, a forma como era utilizado, como auxiliava as crianças na gestão do tempo e das tarefas, na tomada de decisões, na organização e no desenvolvimento de espírito reflexivo, optamos por eleger este documento como objeto central do Projeto de Investigação-Ação.

Durante a nossa ação pedagógica introduzimos uma forma mais apelativa e interessante de realizar esta autoavaliação mensal, passando a realizá-la através de um Pictograma que espelhava claramente as preferências das crianças, conseguindo que estas fizessem comparações entre as tarefas que mais e menos realizavam, levando-os a refletir e a tirar as suas próprias conclusões. Para a educadora de infância, este documento contribuiu para desenvolver uma avaliação contextualizada, isto é, avaliar a criança apenas sobre as tarefas por ela realizadas, pois, por exemplo, não faria qualquer sentido avaliar a forma de recortar da criança se esta não esteve exposta a tal experiência.

Nesta perspetiva foi pertinente definir objetivos a alcançar com a investigação-ação. A saber:

- Identificar o(s) modelos pedagógicos utilizados na sala de atividades da responsabilidade da educadora cooperante;

- Identificar os procedimentos seguidos pela educadora na avaliação das crianças;
- Identificar/Caraterizar a participação das crianças na avaliação;
- Continuar a implementar o PIT na sala de atividades e contribuir para a reflexão mensal das crianças, na perspetiva da autoavaliação e participação;
- Compreender a importância do PIT na ação educativa;
- Refletir sobre a opinião das educadoras de infância sobre a avaliação na Educação de Infância.

Para que estes objetivos fossem alcançados foi necessário estabelecer questões orientadoras pois, segundo Máximo-Esteves (2008), *“formular questões de investigação é o ponto de partida para conduzir qualquer investigação”* (p. 80).

Considerámos as seguintes questões:

- Que modelo(s) pedagógicos podem orientar as práticas educativo-pedagógicas das educadoras de infância?
- Que importância e lugar tem a avaliação da criança na construção e gestão do currículo na Educação Pré-Escolar?
- Que procedimentos e instrumentos de avaliação podem ser utilizados num contexto de Educação Pré-Escolar?
- Como pode a criança participar da avaliação?
- Como usar o PIT na sala do jardim de infância?
- O que pensam as educadoras de infância sobre a avaliação?

Para que este projeto de investigação-ação avançasse foi necessário a colaboração da Educadora de Infância responsável, das crianças do grupo, do par pedagógico e de outras educadoras de infância intervenientes nos contextos de PES. A partilha de conhecimentos, as ideias e as experiências partilhadas foram enriquecedoras e fundamentais para todo o processo de investigação-ação e para que fosse possível alcançar os objetivos a que nos propusemos inicialmente.

### 1.1. Instrumentos de recolha de dados utilizados

Durante a PES, quer no contexto de Creche quer no contexto de Pré-Escolar, recorremos a instrumentos de recolha de dados que adaptámos a um contexto e a outro.

Ao longo do percurso de investigação-ação recorremos à observação direta, pois na sala de atividades tivemos um papel de investigador *participante completo*, isto é, “*de investigador que estuda um contexto no qual participa integral e quotidianamente pela natureza do seu trabalho e não apenas para efetuar uma investigação*” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Através da observação direta foi possível tomar consciência das situações quotidianas da sala de atividades, da ação educativa seguida bem como das interações entre as crianças e entre os adultos e as crianças e vice-versa como afirma Máximo-Esteves (2008) “*a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto*” (p. 87).

Para que a observação seja realmente um favorável instrumento de recolha de dados, que posteriormente nos auxilia a refletir e a tomar decisões, necessita de ser realizada de uma forma rigorosa e focada. No momento de iniciar a observação o investigador deve saber em que ações/situações se deve focar e, para isso, deve concentrar-se em questões prévias que quer ver respondidas. A observação deve ser, para além de rigorosa, sistemática, para que consigamos alcançar os nossos objetivos. Como afirmam Graue e Walsh (2003) “*a observação sistemática e disciplinada é uma competência que pode ser aprendida*” (p.129). Também Máximo-Esteves (2008) salienta que “*a observação é uma faculdade que, sendo natural, tem de ser treinada; todavia, a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na prática: aprende-se praticando*” (p. 87).

Assim, num período inicial, a nossa observação foi focada no contexto educativo global, e foi auxiliada por instrumentos orientadores e de registo adaptados do Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (ME, 2009). Foram adaptadas do Manual as seguintes fichas de registo:

- Ficha do Estabelecimento Educativo (Anexo n.º 1);
- Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades (espaço interior e exterior) (Anexo n.º 2);
- Ficha da Educadora de Infância (Anexo n.º 3);
- Ficha do nível socioeconómico das famílias das crianças (Anexo n.º 4).

Estes instrumentos ajudaram-nos a conhecer o funcionamento do estabelecimento e todas as infraestruturas que constituem e apoiam o desenvolvimento e a prática educativa das crianças que o frequentam. Auxiliaram-nos à melhor percepção dos espaços e materiais a que as crianças estão expostas e usufruem durante o seu quotidiano. A ficha da Educadora de Infância forneceu-nos informações bastante relevantes sobre a formação académica e contínua das educadoras cooperantes, bem como nos indicou alguns aspetos fundamentais sobre o seu exercício profissional.

Relativamente às famílias das crianças o nosso interesse focou-se essencialmente na participação na prática educativa - participação em atividades, festas e projetos da sala de atividades, relacionando-a com o nível socioeconómico e interesse pelo desenvolvimento da criança.

Através da análise destes instrumentos começamos a desenvolver uma observação mais focada no grupo e em cada criança a frequentar a sala de atividades. A observação direta sobre o grupo e a educadora cooperante, levou-nos a conhecer o trabalho desenvolvido, as rotinas, as relações entre as crianças e entre a educadora e as crianças. A partir desta, em contexto Pré-Escolar, o interesse pelo modelo de organização, trabalho e avaliação foi crescendo e tornando-se um alvo de pesquisa e de muitas interrogações direcionando as nossas questões e focagem nos objetivos que permitissem o conhecimento e o desenvolvimento de uma “das ferramentas de organização/avaliação” implementada e “cultivada” na sala de atividades, o PIT, considerando-o como uma ferramenta inovadora e alternativa àquelas que fazem parte das conceções de avaliação.

A observação direta feita diariamente teve como complemento notas de campo, pois *“o primeiro passo é registar tudo aquilo que observa. As observações não registadas não constituem dados. Grande parte do trabalho de campo consiste em tomar notas”* (Graue & Walsh, 2003, p. 129). Perante esta afirmação, e concordando com ela, salientamos a importância das notas de campo, pois, ajudam-nos e fazem-nos recordar e refletir o que sucedeu em cada momento do dia. No nosso caso, realizámo-las durante as atividades ou logo em seguida e em todos os momentos que consideramos relevantes. É necessário tomarmos nota dos acontecimentos, mas também dos diálogos com as crianças e entre elas. Estes auxiliam às reflexões e à obtenção de conclusões, não esquecendo que contêm muitos pormenores que podem ajudar a uma melhoria da prática pedagógica. Tal como salienta Bogdan e Biklen (1994) citados por Máximo-Esteves (2008):

as notas de campo incluem, (...), material reflexivo, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da



observação ou após as suas primeiras leituras. Através delas, o professor vê, ouve, experiencia e medita sobre o que acontece à sua volta. (p. 88)

Um outro recurso utilizado foi a fotografia, como forma de enriquecer as notas de campo e consequentemente a observação. Estas foram devidamente datadas, tendo em conta a que situação se referem. Recorrendo à fotografia foi possível realizar registos visuais mais esclarecedores e expressivos de cada situação experienciada, como por exemplo, as atividades propostas pela educadora, atividades individuais ou em grupo realizadas a partir da vontade das crianças e ainda momentos de brincadeira, pois é através desta que muitas vezes as crianças experienciam o mundo em seu redor e desenvolvem/estimulam a sua curiosidade. Através destes retratos podemos recolher informação para mais tarde ser analisada (Máximo-Esteves, 2008). Em muitas ocasiões foram as próprias crianças a pedir que registássemos fotograficamente o momento, pois isso era natural na sua rotina diária.

Para que a investigação-ação fosse mais coerente e sólida consideramos importante recolher também alguma documentação da criança/produções, relativas a atividades propostas/realizadas durante a PES, com o intuito de analisar o raciocínio, interesse e possíveis aprendizagens da criança. Todos os documentos recolhidos foram acompanhados de diálogos registados sobre os mesmos. Muita desta documentação estava diretamente ligada com a avaliação/autoavaliação e o trabalho que desenvolvemos com as crianças em torno deste tema. A recolha destes documentos foi crucial para refletir e tirar conclusões sobre a abordagem da avaliação na sala de atividades em contexto Pré-escolar para concluir se existem vantagens na sua prática diária em participação.

Para refletir sobre a importância que as educadoras atribuem à avaliação na ação educativo-pedagógica construímos um questionário que distribuímos quer às educadoras da creche onde tínhamos realizado a PES do 2.º semestre do curso (Anexo n.º 5), quer às educadoras onde realizámos a PES do 3.º semestre do curso (Anexo n.º 6). Num caso e no outro incluindo as educadoras cooperantes. Os questionários dividiam-se em dois grupos; o primeiro que abordava questões sobre a identificação da profissional; o segundo grupo abordava as opções pedagógicas curriculares de cada educadora, tendo como objetivo compreender sobre qual o modelo pedagógico curricular utilizado, percecionando também a importância da avaliação e dos procedimentos e instrumentos adotados.

## 1.2 Estabelecimentos educativos onde decorreu a ação

Os dados de caracterização com que identificamos os estabelecimentos educativos (contextos, grupos,) decorreram da observação realizada e do seu registo através das fichas do Estabelecimento Educativo (Anexo n.º 1) e a ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades (espaço interior e exterior) (Anexo n.º 2), adaptadas do DQP, e ainda notas de campo.

### 1.2.1 Contexto de Creche

A PES em Creche foi realizada no ano letivo 2015-2016, num estabelecimento educativo (Instituição Particular de Solidariedade Social – IPSS) da cidade de Portalegre.

Começava a receber as crianças às 07h45min, proporcionando aos encarregados de educação mais flexibilidade no seu quotidiano, pois alguns iniciam as suas funções laborais muito cedo ou fora da cidade.

Neste estabelecimento educativo, para além da valência de Creche, existiam ainda salas dedicadas à Educação Pré-Escolar.

No contexto de Creche o estabelecimento acolhia no ano letivo de 2015-2016, 114 crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 3 anos, estando distribuídas por oito salas de atividades, sendo que todos os grupos de crianças eram homogêneos no que diz respeito à idade.

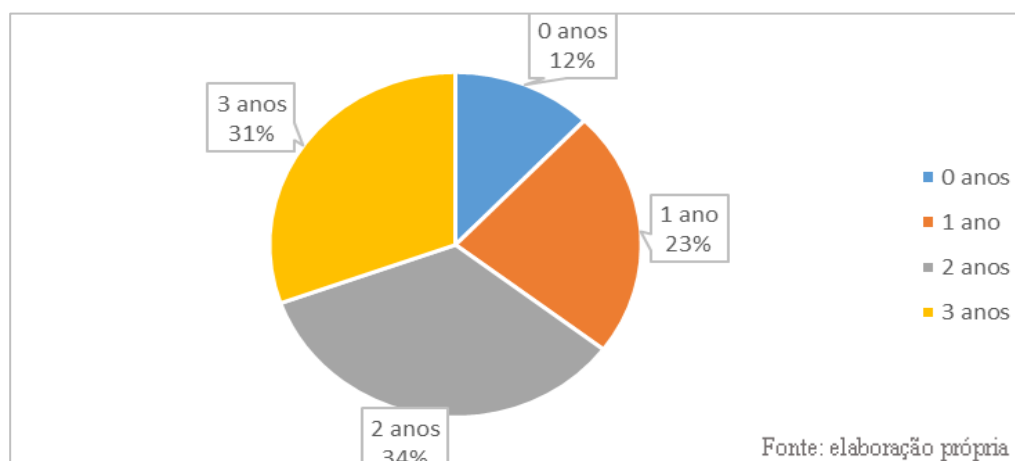


Gráfico n.º 1 – Percentagem de crianças por idade, Ficha do Estabelecimento, DQP

Nestas salas de atividades existiam vários grupos de crianças: até aos 12 meses, com lotação máxima de 10 crianças; com idade superior a 1 ano, com lotação máxima de 15 crianças; com idade superior a 2 anos, com lotação máxima de 18 crianças.

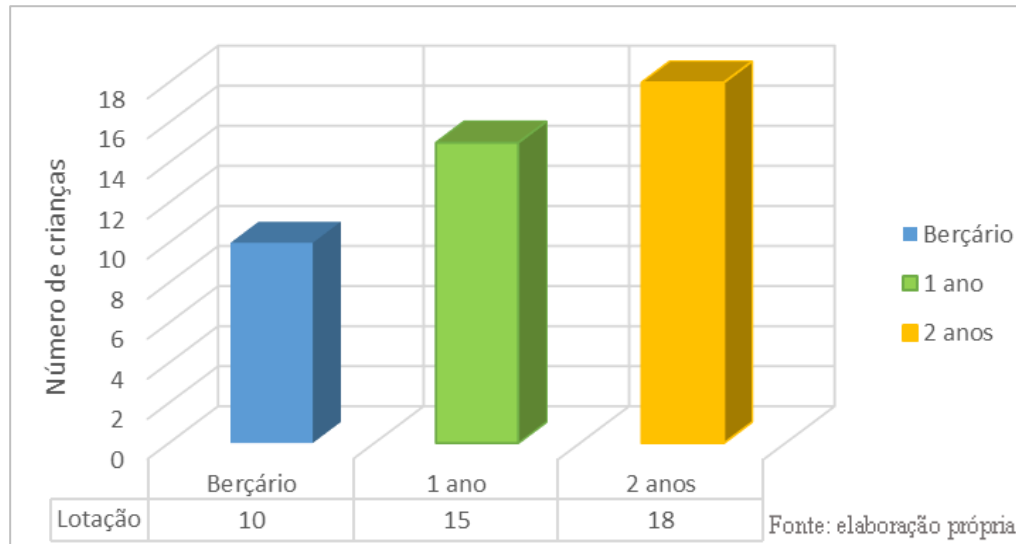


Gráfico n.º 2 – Lotação das Crianças por sala, Ficha do Estabelecimento, DQP

Como podemos constatar, as salas de atividades com crianças de menor idade tinham uma lotação máxima baixa, pois estas crianças necessitam de mais atenção, cuidados e estímulos para se desenvolverem da melhor forma física e cognitivamente. São criadas rotinas diárias que satisfazem as necessidades das crianças e lhes que proporcionam a adoção de hábitos. Como dizem Post e Hohmann (2003):

Quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de em permanente mudança, é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes. Saber o que irá acontecer no momento seguinte, por exemplo, quando se acorda da sesta, ajuda as crianças a sintonizarem-se com o ritmo do seu próprio corpo e com o ritmo do dia. (p. 195)

As rotinas são um aspeto fundamental na creche, presentes diariamente, com o intuito de beneficiar as crianças. A satisfação das suas necessidades físicas, afetivas e necessidade de se sentirem seguras são os objetivos principais a atingir perante um grupo de crianças em idade de creche, o que observámos ao longo do estágio. É através das rotinas as crianças têm oportunidade de desenvolver experiências sensoriais, comunicacionais e de atitude, que irão proporcionar-lhes um melhor desenvolvimento durante a sua infância.

O acolhimento das crianças era realizado a partir das 07h45min, mas a componente letiva, com a presença da educadora, iniciava-se pelas 09h00min e terminava pelas 17h30min, com uma pausa para almoço, hora em que as crianças dormiam as suas sesta.

Neste estabelecimento trabalhavam seis Educadoras e dezasseis assistentes operacionais. No total de oito salas de atividades, três eram berçários e a Educadora responsável era a mesma, mas em cada um deles estavam duas assistentes operacionais. Nas restantes cinco salas estava sempre presente uma Educadora e duas assistentes operacionais.

Como em todos os estabelecimentos existia uma hora de apoio à família, realizada pelas Educadoras. Fora deste tempo a família estava presente em todos os projetos propostos pelo estabelecimento, participava nas festividades e em todas as atividades da sala a que pertencem os seus educandos. Como Post e Hohmann (2003) nos adiantam *“a equipa de educadores também funciona em parceria com os pais, trocando observações sobre a criança e procurando proporcionar consistência entre as experiências em casa e longe de casa”* (p. 300).

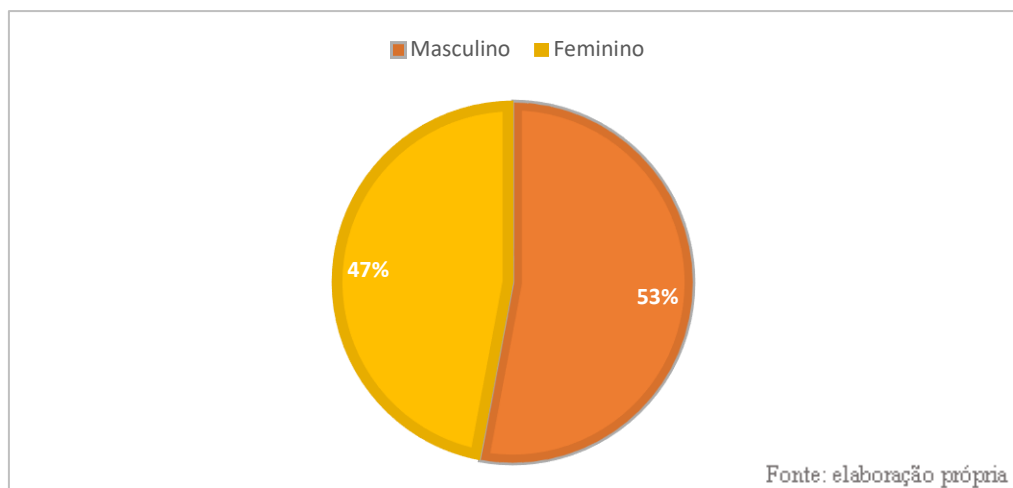
Constatámos que em algumas salas de atividades o grupo integrava crianças com dificuldades cognitivas e motoras, e também crianças com problemas familiares. Numa perspectiva de proporcionar uma melhor oportunidade de aprendizagem destas crianças, combater e contrariar estes problemas, este estabelecimento contava com o apoio da Equipa de Intervenção Precoce (um psicólogo, uma fisioterapeuta e uma terapeuta da fala). Para além deste apoio às crianças, as Educadoras eram também apoiadas por Educadores de Educação Especial, para saberem a forma mais adequada de interagir com estas crianças. A Equipa de Intervenção Precoce na Infância abrange:

as crianças entre os 0 e os 6 anos, com alterações nas funções ou estruturas do corpo que limitam a participação nas atividades típicas para a respectiva e contexto social ou com risco grave de atraso de desenvolvimento, bem como as suas famílias. (Decreto de Lei n.º 281/2009)

Hoje em dia é muito natural que façam parte dos grupos crianças de outras raças, de outras etnias, mas neste estabelecimento existia apenas uma, sendo os pais provenientes da China.

#### 1.2.1.1 Constituição e caracterização do grupo

A sala onde efetuámos estágio em creche, tinha como educadora responsável a Educadora Joana. Nesta sala de atividade estavam na sua totalidade dezassete crianças, constituindo um grupo heterogéneo com nove crianças do sexo feminino e oito crianças do sexo masculino (Gráfico 3). Estas sempre se mostraram agitadas e um tanto ou pouco inquietas, comportamento associado à sua faixa etária. No decorrer do estágio verificámos a sua crescente autonomia, mantendo uma estreita relação de confiança e carinho com a educadora.



*Gráfico n.º 3 – Percentagem de crianças consoante o sexo, Ficha da sala de atividades, DQP*

Esta autonomia transpôs a sala de atividades, alargando-se a espaços comuns da comunidade, sendo que a educadora, por exemplo, incentivou o seu grupo a começar a utilizar o garfo, e não apenas a colher, durante a refeição. No início, algumas das crianças demonstraram dificuldades, mas à medida que foi passado o tempo todos se adaptaram com sucesso. Este foi uma das conquistas alcançadas pelo grupo, mas em termos individuais também assistimos a crianças a deixarem de dormir sem chupeta e sem fralda; estes progressos foram realizados no dia-a-dia com o esforço da educadora e da criança.

Nas semanas finais de estágio esta sala acolheu uma nova criança, pouco autónoma e muito fechada; algumas das crianças interagiam com ela, mas a mesma não mostrava muito interesse. No decorrer das semanas a criança dava sinais de uma melhoria na comunicação com o restante grupo, mas apenas frequentava a creche da parte da manhã, o que pode ter levado a uma adaptação mais lenta.

### 1.2.2 Contexto de Educação Pré-Escolar

A componente de PES em contexto Pré-Escolar foi realizada no ano letivo 2016/2017, num estabelecimento da rede pública, situado na zona urbana da cidade de Portalegre. O edifício foi construído de raiz, com o objetivo de servir a valência de Pré-Escolar.

O horário de funcionamento é das 8h00min até às 18h00min e durante este período funciona a componente letiva entre as 9h00min e as 15h30min, com uma pausa para almoço das 12h30min às 14h00min. Este período fora da componente letiva é assegurado pelas assistentes operacionais, mas também pelas educadoras.

As educadoras asseguram a componente de apoio à família em dois momentos do dia; um pela manhã das 8horas às 9horas e um outro da parte da tarde, das 15h30min às 18h00min, dando assim oportunidade aos encarregados de educação de escolher a hora que mais lhes convém para vir buscar a criança. Durante este tempo as crianças estão na sala de acolhimento ou em atividades extracurriculares, autorizadas pelos encarregados de educação, como karaté, *ballet*, natação entre outras.

Este Jardim de Infância possui: uma sala de professores e casa de banho para adultos, uma sala destinada aos pais e à comunidade, uma sala para movimento/ginásio, uma sala de atividades de apoio à família, uma biblioteca e centro de recursos (como por exemplo uma sala equipada com material multimédia). Dispõe ainda de um refeitório que fornece as refeições às crianças (a confeção é realizada noutra escola do agrupamento), cabides para pendurar os pertences das crianças, placares/expositores onde o grupo expõe os seus trabalhos à comunidade escolar. Todo o estabelecimento tem acessos para cadeiras de rodas.

Na sua totalidade frequentam o Jardim de Infância 74 crianças distribuídas por 3 salas de atividades com lotação máxima de 25 crianças. Os grupos são heterogéneos e as crianças apresentam idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, conforme o Gráfico seguinte.

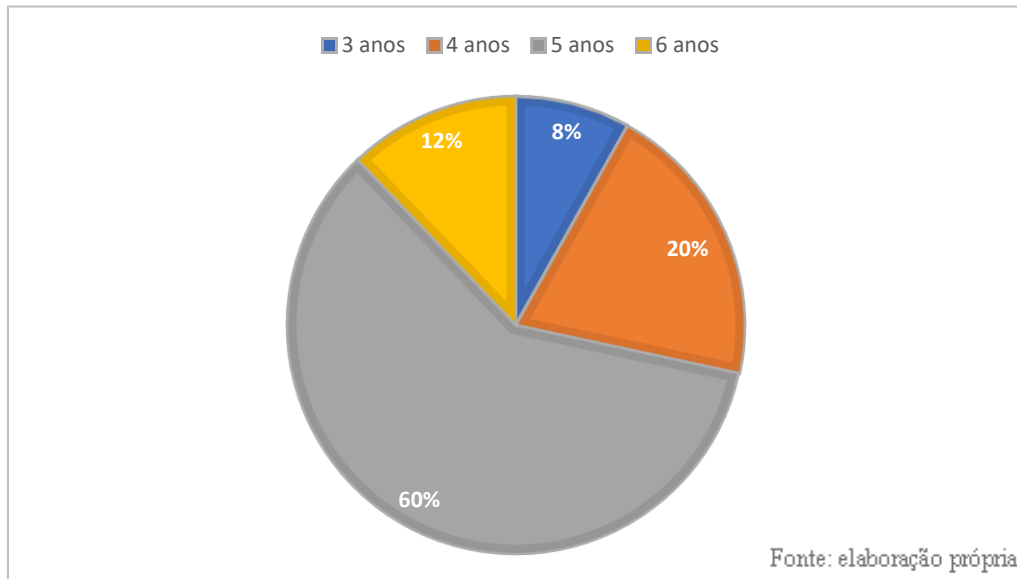


Gráfico n.º 4 – N.º de Crianças que frequentam o Jardim de Infância, Ficha do Estabelecimento, DQP

O diferente número de crianças por sala do Jardim de Infância implica que o rácio adulto/criança também se altere, sendo na sala 1 o rácio de 12 (dois adultos e vinte e quatro crianças) e nas salas 2 e 3 o rácio é de 12,5 (dois adultos e vinte e cinco crianças). Ao falar de adultos referimo-nos a uma educadora e uma assistente operacional, sendo que as assistentes operacionais não estão em permanência na sala de atividades.

A participação das famílias no Jardim de Infância é bastante frequente, participando ativamente nas festas anuais, nas reuniões de pais e ainda em atividades/projetos que surjam na sala de atividades dos seus educandos.

Segundo as informações recolhidas referentes ao nível socioeconómico das famílias, percebe-se que a maioria dos encarregados de educação possuem o grau de licenciado e trabalham por conta de outrem. Este nível superior de habilitações literárias pode fazer com que os encarregados de educação estejam mais informados sobre o que é realizado ou deve ser realizado no Jardim de Infância, logo tornam-se mais atentos e interessados no desenvolvimento dos seus educandos.

Este estabelecimento trabalha em conjunto com vários educadores/professores de apoio, como os técnicos da Equipa Local de Intervenção Precoce que prestam apoio específico às necessidades das crianças referenciadas. Uma grande percentagem destas crianças tem atrasos no desenvolvimento global, dificuldades cognitivas e de linguagem. Para que estas dificuldades venham sendo ultrapassadas cada criança tem um plano de trabalho específico, tendo em conta as necessidades educativas individuais. Estes técnicos

trabalham, na grande maioria dos casos, individualmente com cada criança, tentando que esta atinja novos objetivos no seu desenvolvimento.

O Jardim de Infância apresenta vários espaços exteriores, alguns utilizados diariamente, dependendo das condições meteorológicas. A educadoras em conjunto com as auxiliares supervisionam e dinamizam estes espaços, um dos locais tem uma área coberta (+/- 50 m<sup>2</sup>) e uma área descoberta (+/- 100 m<sup>2</sup>); ambas as áreas possuem pavimento em tartan e várias vidraças. Ainda neste espaço existem equipamentos/materiais destinados à brincadeira, como por exemplo: bolas, escorrega, brinquedos de rodas, baloiços, locais para trepar, jogo da “MACACA” e ainda baloiços de chão. Num outro espaço exterior, o pavimento é de terra, existe um ponto de água, plantas rasteiras e árvores, local propício à exploração e descoberta. Para incentivar a tal atividade, existem vários recipientes e pás que as crianças podem utilizar até onde a sua imaginação os levar. É também neste espaço que podem ser criados projetos, como um jardim ou uma horta.

#### **1.2.2.1 Constituição e caracterização do grupo**

A sala em que realizamos a PES em jardim de infância foi a sala 3, sendo responsável a Educadora de Infância Ondina. O grupo de crianças acolhido nesta sala era constituído por 25 crianças, 11 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, um dos quais frequentava a Unidade de Multideficiência do agrupamento, não estando presente na sala de atividades diariamente. Este grupo também é heterogéneo em relação à idade, sendo constituído por três crianças de 3 anos, seis crianças de 4 anos, doze crianças de 5 anos e quatro crianças de 6 anos. Algumas destas crianças têm irmãos ou familiares na sala, o que facilita a sua integração. As mais novas estão a frequentar o Jardim de Infância pela primeira vez as restantes já frequentam o estabelecimento desde anos anteriores, mantendo-se sempre com a mesma educadora.



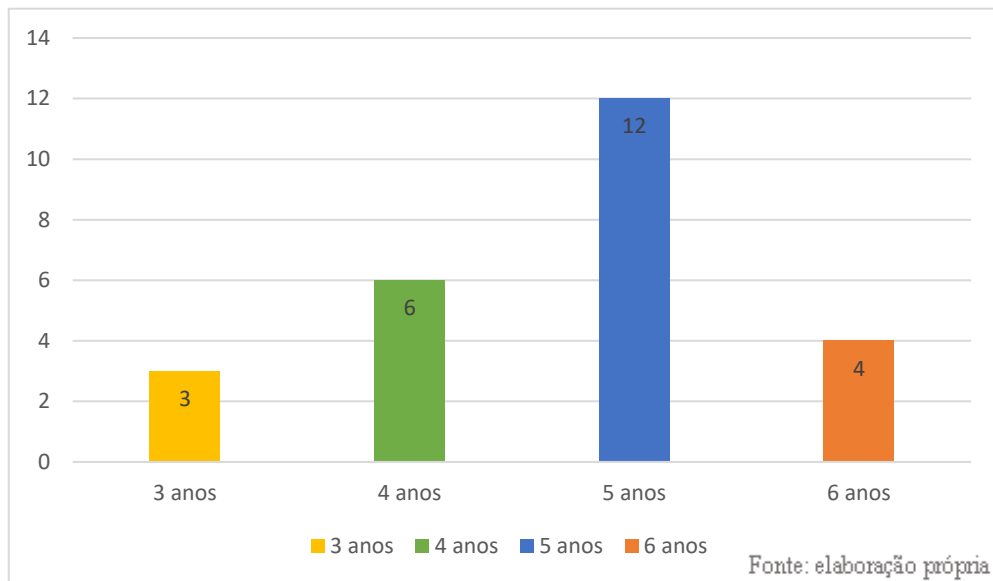


Gráfico n.º 5 – Distribuição das crianças por idade da Sala 2, Ficha da Sala de Atividades, DQP

A diversidade de idades foi um elemento muito desafiador durante todo o período de prática supervisionada. Foi necessário compreender quais as capacidades de cada um e adequar as atividades a realizar em cada faixa etária. Depressa percebemos que o grupo nos surpreendia de dia para dia, de atividade para atividade. Em todos os momentos havia entreajuda e a interação entre pares propiciou novas aprendizagens e manteve todo o grupo interessado e participativo. As crianças com idades superiores ajudavam imenso as mais novas. Era notória a partilha de conhecimentos e de experiências, tanto nas atividades desenvolvidas durante o horário letivo como na rotina diária, como idas ao wc, hora da fruta, comportamento no refeitório e nos momentos vividos no espaço exterior (recreio, saídas de estudo, passeios pela cidade).

A maioria do grupo da Sala 2 tem uma rotina bem definida e para o auxiliar durante a dinâmica diária utilizam o PIT. As crianças sabem organizar-se, sabem o que podem/devem fazer em cada momento. A sala de atividades proporciona um alargado conjunto de possibilidades, baseadas nas áreas de conteúdo e num ponto crucial que é aprender brincando. Esta rotina é alterada sempre que necessário ou sempre que são propostas ideias por parte das crianças ou da educadora.

O PIT como elemento integrador na rotina destas crianças, revela-se um suporte importante para a sua capacidade de orientação. Este instrumento apresenta três áreas, em que as crianças representam, por meio de um desenho, a área na qual querem desenvolver atividades. São as crianças que definem o seu dia, a educadora vai auxiliando cada uma, estimulando e desafiando-as a explorarem diferentes áreas. Durante o quotidiano, sempre

que a criança necessitar de se “encontrar” pode/deve consultar o PIT. Para além dos desenhos, as crianças com idades mais elevadas começam a transcrever o nome dado à área na qual querem desenvolver o seu trabalho, começando a associar a palavra ao local, e a ter uma primeira abordagem à escrita.

Para além do PIT funcionar como um instrumento de organização da rotina, é também um elemento de avaliação, tanto para a criança como para a educadora. Ao final de cada mês a criança consegue fazer a sua autoavaliação, reconhecer as áreas que mais frequentou e nas quais não desenvolveu nenhuma atividade. A partir desta análise a criança pode reconhecer as suas lacunas e tentar melhorá-las, este trabalho pode ser autónomo ou requerer o auxílio da educadora.

## **2. Ação em Contexto**

### **2.1 Reflexão geral**

Como já referido, a PES desenvolveu-se em contexto de creche e de jardim de infância, o que constituiu uma oportunidade única de experienciar e aprender a profissão de educadora de infância em ação num e no outro contexto. Esta oportunidade fez com que se alargasse a experiência formativa, percecionando novas realidades e ambientes de trabalho, e compreendendo a ação educativa com diferentes grupos de crianças, devendo o educador responder-lhe de acordo com o desenvolvimento, interesses e necessidades identificadas e com o conhecimento teórico e prático que foi construindo.

#### **2.1.1 Contexto de Creche**

Em contexto de creche, o grupo era constituído por crianças com idades compreendidas entre os 2 anos e os 3 anos. A adaptação ao grupo iniciou-se no período de observação, em que todas as interações entre as crianças, entre as crianças e a educadora e ainda entre estagiárias foram encaradas com extrema importância, pois são estas relações e vínculos estabelecidos a base para uma boa prática educativa. Entendemos que a confiança e o compromisso eram cruciais para que a ação educativo-pedagógica fosse realizada com sucesso, assente em práticas desafiadoras que satisfizessem as necessidades do grupo, levando as crianças a novas aprendizagens, mantendo sempre uma atitude de cooperação, pois *“Educadores e crianças partilham muitos tipos de interação. Mesmo que os educadores sejam membros sénior mais experientes destas interações, procuram estruturar a sua relação com os bebés e crianças pequenas como uma forma de parceria.”* (Post, & Hohmann, 2003, p. 73).

Percebemos durante o estágio que o auxílio e cuidados permanentes nesta faixa etária são imprescindíveis para o adequado desenvolvimento da criança, levando-a à aquisição de confiança (em si mesma, quando são valorizados os seus conhecimentos, os seus saberes e as suas comunicações) e ao desenvolvimento das suas capacidades e competências gerais, como, ir à casa de banho sozinha, comer com talheres (colher e garfo), etc. Assumimos, por isso, na ação em que fomos participando que quando esta valorização é acompanhada de uma escuta e comunicação adequadas e dirigidas, o

desenvolvimento das relações entre crianças e educadores cresce, facilitando novas aprendizagens, como Post e Hohmann (2003) afirmam, *“Bebés e crianças pequenas confiam fortemente em ouvintes pacientes que os compreendam e respondam adequadamente à intenção das suas mensagens”* (p. 77).

O papel do educador de infância é proporcionar “momentos” (a nível individual, a pares e em grupo) desafiadores e com interesse para todas as crianças, através de várias estratégias, respeitando as suas rotinas (acolhimento, horários das refeições e da sesta e cuidado corporais). Por isso, tentámos ser um educador não apenas cuidador das crianças, mas um educador com uma intervenção educativo-pedagógica que as desafiava para a descoberta do mundo em seu redor, proporcionando-lhe oportunidades para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Em Portugal, não existe nenhum documento normativo que aborde a questão do desenvolvimento de um currículo em contexto de creche, mas segundo Gabriela Portugal (1998) *“se a educação é uma preocupação básica na creche, se o educador educa e não é apenas um guardador de crianças, importa que haja um currículo, isto é, um plano de desenvolvimento e aprendizagem”* (p. 204). Assim, em conjunto com a educadora cooperante decidimos desenvolver a ação educativa e pedagógica tendo por base o conhecimento das crianças do grupo e tendo como referência as OCEPE como documento orientador, não a antecipar as experiências das crianças, mas para criar uma dinâmica de continuidade educativa.

Tal como é afirmado nas OCEPE (2016), toda a criança tem o mesmo direito, e a educação em creche deve ser regida pelos mesmos fundamentos e orientada segundo os mesmos princípios da educação Pré-Escolar (Silva, et al., 2016).

Durante o estágio percebemos, pela observação desenvolvida e pelos conhecimentos teóricos que fomos construindo, que a educadora cooperante alicerçava a sua prática no modelo High Scope, que pretende promover uma aprendizagem ativa da criança. Como se tratava de crianças mais novas apoiámo-nos no livro *Educação de Bebés em Infantários* de Post e Hohmann (2003), percebendo que os princípios orientadores da prática são: a Observação da criança; a Interação adulto-criança; o Ambiente físico; Horários e Rotina; e Aprendizagem ativa; ou seja, a “Roda da Aprendizagem”, passou a ser a referência da nossa prática.

Este modelo apoia-se em **experiências-chave**, que são gerais, tocando em todos os pontos cruciais para o desenvolvimento de crianças pequenas, dos 0 aos 3 anos. Em todas estas experiências podemos rever os princípios referidos. As experiências-chave

estão divididas em nove domínios: o sentido de si próprio; relações sociais; representação criativa; movimento; música; comunicação e linguagem; explorar objetos; noção precoce da quantidade e de número; espaço; e tempo (Post & Hohmann, 2003).

Assim, as atividades planeadas e realizadas durante a intervenção supervisionada tentaram ir ao encontro destas experiências, promovendo uma prática educativa desafiadora e dinâmica, que proporcionasse ferramentas de desenvolvimento para cada criança. Proporcionámos-lhes momentos de aprendizagens e ao mesmo tempo de brincadeira, fazendo uma conexão com as suas capacidades e aptidões e com o ambiente envolvente.

No que diz respeito ao primeiro domínio, o **Sentido de Si Próprio** foi um aspeto bem desenvolvido neste grupo e, na generalidade, todas as crianças tinham consciência de si própria; utilizam a palavra “Eu”, mas ainda em poucas frases. Todos os dias, ao iniciar o acolhimento, algumas crianças tinham a iniciativa de contar acontecimentos importantes do dia anterior e a educadora cooperante dava-lhes a oportunidade de se expressarem; durante a nossa intervenção procuramos fazer o mesmo, incentivando o restante grupo a participar na conversa, partilhando as suas experiências, numa perspetiva de partilha, respeito e desenvolvimento da comunicação. Esta comunicação facilita a interação entre as crianças e os adultos em seu redor, conseguindo solucionar problemas durante as suas rotinas e brincadeiras, pelo que a incentivámos. As atividades propostas proporcionaram sempre desafios à criança pequena, estimulando-a à resolução de problemas, recorrendo à sua criatividade e conhecimentos prévios. O conhecimento pessoal esteve presente em todos os momentos do quotidiano de cada criança, pois nesta faixa etária todas as descobertas e novas aprendizagens contribuem na formação da personalidade de cada indivíduo.

Um outro domínio do modelo High Scope aborda as **Relações Sociais** entre crianças, entre adulto-criança e família-crianças, sendo que estas se desenvolvem através do trabalho conjunto, dos cuidados prestados, da confiança adquirida e da expressão de emoções. Neste âmbito, foram realizadas atividades em grupo, em que as crianças tinham de se ajudar para completar desenhos/quadros (como podemos ver na Fotografia n.º 1), para construir puzzles 3D e até para cozinhar.



*Fotografia n.º 1 – Completar desenho da figura humana, atividade de grupo*

Com este tipo de atividades estimulamos os laços de amizade e confiança entre o grupo, desenvolvendo a ajuda mútua, mostrando a criança empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros. Em relação à família, o tema dos pais, avós e irmãos foi falado muitas vezes entre o grupo, mas foi em datas mais específicas, como o Dia da Mãe, que este tema foi mais explorado, estimulando a criança a expressar as suas emoções através da linguagem verbal, da expressão artística, etc.

A **Representação Artística** foi um dos domínios mais abordados com o grupo e utilizámos vários materiais e técnicas, como por exemplo, produzir uma pintura utilizando as rodas de carrinhos de brincar, nos quais tinham de ir pegar e manipular de forma aleatória. Foram ainda desenvolvidas atividades de “construção” em 2D e 3D de pássaros em papel e de caixas, respetivamente. As dificuldades das crianças foram notórias, mas solucionadas com a ajuda e orientação do adulto, sendo estimulado o seu desenvolvimento espacial. O “faz de conta” esteve presente em vários momentos de brincadeira das crianças, principalmente no momento em que estas se distribuíam pelas várias áreas da sala, imaginando que conduziam carros a alta velocidade, imitando a mãe e o pai, imaginando serem professores e até bombeiros e cozinheiros. No desenvolvimento deste jogo simbólico tentámos ir mais longe e através do manuseamento de um fantoche, o “faz de conta” trouxe para a sala a NINA, uma personagem diferente que veio proporcionar novas aprendizagens às crianças. Todo o grupo interagiu com o fantoche, fizeram-lhe perguntas e quiseram tocar-lhe, e nós compreendemos que o mundo da fantasia fascina e consegue penetrar no pensamento das crianças, fazendo com que estas estejam concentradas e interessadas (Fotografia n.º 2).



*Fotografia n.º 2 – Interação com o fantoche NINA*

O domínio do **Movimento** esteve presente em vários tipos de iniciativas, não só na parte de movimentar o corpo, mas também no movimento de objetos. Tentámos proporcionar momentos de conhecimento do corpo, através dos 5 sentidos. Desenvolvemos ainda um momento criativo, em que desafiámos o grupo a contar uma história através do movimento dos braços, mãos, tronco e cabeça, assumindo o papel de uma árvore, realizando um jogo simbólico. Numa outra atividade foi pedido ao grupo que identificasse e imitasse diversos animais, com o intuito de desenvolver a sua capacidade de imitação e competência motora, realizando saltos como o macaco, rebolar e rastejar como a cobra, etc.

A **Música** esteve presente em todo o quotidiano, desde o acolhimento ao encerramento do horário letivo. Começamos diariamente com a canção do “Bom Dia”, a que se seguiam canções aleatórias, no caminho para o refeitório e ainda nos momentos de silêncio antes da sesta (sim silêncio, as crianças também necessitam de ouvir o silêncio, numa perspetiva de relaxamento e consciência dos sons em seu redor). A música foi encarada como um momento de diversão, mas também como um exercício de memória, compreensão melódica e assimilação de sons. Durante a nossa intervenção proporcionámos alguns momentos de música ao grupo, uns planeados outros não, ensinando-lhes algumas músicas como “Só há um lugar no mundo!” alusiva ao Dia da Mãe, e a “Dona Cegonha” alusiva à noção e contagem do número. Em momentos de dispersão por parte do grupo utilizámos canções para o acalmar, fazendo com que retomassem as tarefas que estavam a realizar. Através desta interação com as crianças

compreendemos a facilidade de todas em decorar tanto a letra como a melodia de qualquer canção, a capacidade de memorização em crianças de tão tenra idade é fascinante, por este motivo pensamos que este domínio deveria estar mais presente nesta sala de atividades. Embora estas crianças tivessem contato com um professor de música, uma vez por semana, não nos pareceu suficiente para proporcionar ao grupo a oportunidade de desenvolver uma cultura musical.

Um dos domínios mais explorados na nossa intervenção supervisionada foi a **Comunicação e Linguagem**. Durante todo o percurso demos espaço às crianças para expressarem as suas ideias e opiniões, respeitando sempre o outro, estimulando o dar e receber. Este ato de dar e receber necessita de saber escutar e esperar pela vez de falar, e este é um comportamento difícil de definir em crianças tão novas, por isso foi trabalhado todos os dias em todas as intervenções de grupo. A forma de comunicação e linguagem mais utilizada foi através do objeto livro, dado que este permite que a criança viaje, imagine, mas acima de tudo adquira novo vocabulário. É através do livro que tomam consciência da existência de letras, embora as imagens apelativas sejam as únicas a comunicar diretamente com as crianças. Assim, a nossa escolha em relação aos livros recaiu no estímulo visual e no sentido da história, contando assim histórias sempre alusivas a temáticas e épocas comemorativas. Em todos os dias de estágio foi contada uma história diferente ao grupo, utilizando diversos materiais para além dos livros, como imagens aleatórias e objetos do quotidiano.

Na **Exploração de Objetos**, a sua observação e manipulação foi diária. As crianças fazem-no involuntariamente, descrevem objetos, comparando-os com outros, mostrando consciência sobre a sua cor, tamanho, textura e enumerando as diferenças notórias. Uma das atividades proporcionadas esteve relacionada com tamanhos, e durante a sua duração compreendemos que as crianças tinham melhor perceção do objeto quando o manipulavam e menos quando só o visualizam, isto porque ao dar massa de moldar a todas as crianças e ser pedido que estas produzissem 3 bolinhas ou “cobrinhas” de tamanhos diferentes (uma pequena, uma média e uma grande), como vemos na Fotografia n.º 3, na generalidade todas conseguiram solucionar o desafio com sucesso e comparar as bolas entre si, enquanto que a comparação entre imagens não foi uma tarefa clara, dificultando a compreensão do grupo.





*Fotografia n.º 3 – Exploração da massa de moldar, tamanhos diferentes*

Para além desta tarefa, numa outra as crianças foram desafiadas a “cozinhar” um pega-mostro, com o nosso auxílio juntaram todos os ingredientes necessários, até sentirem uma textura gelatinosa e pegajosa, perante a admiração inicial e alguma apreensão, as crianças brincaram livremente com este, como verificamos na fotografia seguinte, levando-o para casa no final do dia.



*Fotografia n.º 4 – Exploração do pega-mostro*

A **Noção Precoce da Quantidade e de Número** foi explorada ao longo do período de intervenção, não tendo planeado nenhuma atividade específica. Este domínio foi abordado durante o conto de histórias, em músicas como a “Dona Cegonha” – consciencialização do número e ordem. Em algumas atividades explorámos a correspondência “termo a termo” e a ordem, como por exemplo na organização de uma história através de imagens concluindo que o grupo de crianças esteve atento e interessado na história.

A **Orientação Espacial** é uma ferramenta imprescindível na vida do Homem, para saber localizar-se, reconhecer e conhecer caminhos e espaços, e organizar objetos

num dado espaço, como por exemplo, a organização da mesa para o almoço, saber onde coloca os talheres e o copo em relação ao prato. Esta tarefa fez parte do quotidiano deste grupo e na nossa opinião foi uma tarefa muito importante, que satisfaz as aprendizagens básicas, pois sabemos que para um adulto pôr a mesa é uma tarefa simples, mas para crianças destas idades torna-se um desafio constante.

Quanto ao domínio do **Tempo**, o educador deve auxiliar a criança a compreender a periodicidade do tempo, introduzindo temáticas alusivas às estações do ano, a dias comemorativos importantes. Foi o que aconteceu durante a nossa intervenção, em que, por exemplo, conversámos sobre a passagem do inverno para a primavera. Neste âmbito demos relevância às diferenças entre as duas épocas e às mudanças que ocorrem na Natureza. Em relação aos dias comemorativos, preparámos a chegada do Dia da Mãe contando histórias, cantando canções, dialogando sobre as mães e preparando uma pequena lembrança. As crianças deram grande importância a este período, pelo facto de estarem a expressar-se sobre uma pessoa muito importante na sua vida, facto demonstrado por todas elas.

Este período da PES foi repleto de desafios e todos os dias nos sentíamos muito implicadas para alcançar os objetivos que definíamos nas planificações semanais. Sabíamos que alcançar esses objetivos teria de ser resultado de um trabalho colaborativo com a educadora cooperante, com o nosso par pedagógico e, sempre, com as crianças. Ficámos surpreendidas com as suas capacidades e competências demonstradas em cada dia, pois não imaginávamos que crianças tão pequenas/novas fossem tão ricas; aprendemos a respeitá-las ainda mais.

### 2.1.2 Contexto de Educação Pré-Escolar

O estágio em contexto de Educação Pré-Escolar era o mais ambicionado, estando ansiosas para o iniciar.

Sabendo que todos os pormenores despertam a atenção e a curiosidade da criança, comprometemo-nos a realizar uma prática educativa apoiada no interesse e necessidades das crianças, tendo sempre em consideração o papel ativo e participante da criança, entendendo a sua agência e participação na construção do currículo. Por isso, estar na sala com o grupo e observar foi fundamental para compreender o funcionamento do grupo, das regras, das rotinas, dos modos de trabalho pedagógico da educadora, bem como dos materiais e espaços disponíveis. Porém, não menos importante, era necessário,

conhecer e criar laços com todas as crianças, a fim de perceber quais os seus interesses e necessidades.

Este conhecimento foi crucial para a realização de uma intervenção eficaz e de continuidade, pois foi necessário respeitar o trabalho desenvolvido pela educadora cooperante e as rotinas adquiridas pelo grupo.

Foi através de observação direta e de conversas com a educadora cooperante que compreendemos que o modelo curricular adotado nesta sala de atividades se apresentava como uma nova oportunidade, pois quer nos estágios anteriores quer nas nossas experiências de voluntariado nunca tínhamos visto desenvolver o modelo do Movimento Escola Moderna, em que a criança tem um papel completamente ativo na organização do seu dia-a-dia e do seu currículo, tendo aqui o educador de infância um papel de moderador e de aconselhamento.

Tudo o que as crianças realizavam durante cada dia era da sua inteira responsabilidade e escolha e as atividades propostas pela educadora de infância eram mais uma opção na organização do seu dia, sendo apresentadas às crianças como desafios que estas aceitavam ou não, consoante os seus interesses. Perante tal forma de orientar a ação educativo-pedagógica, colocámo-nos dois objetivos: propor/desenvolver atividades interessantes e desafiadoras que despertassem interesse à criança e desenvolver as capacidades e competências destas a vários níveis, proporcionando um leque variado de atividades abordando as várias áreas de conteúdo indicadas nas OCEPE.

Uma grande parte da ação educativa foi realizada na sala de atividades, mas sempre que foi possível e oportuno conduzimos o grupo de crianças a outros espaços no interior do estabelecimento - ginásio, espaços exteriores do estabelecimento como o parque infantil e uma área onde conseguiam contactar diretamente com a Natureza. Sempre que possível foram realizados passeios e visitas, dando oportunidade ao grupo de se envolver com a nossa sociedade e compreender algumas regras básicas para circular na via pública, como caminhar nos passeios e aprender a atravessar a estrada nas passadeiras. Estes momentos permitiram à criança contactar com novas realidades, aprendendo atitudes e comportamentos corretos a ter perante novas situações.

Durante a nossa intervenção houve um grande interesse por parte das crianças sobre as atividades propostas, conseguindo, assim, que estas desenvolvessem a sua capacidade de raciocínio, espírito crítico e criativo, a linguagem, a interpretação e a resolução de problemas.

Como já referimos, nesta sala de atividades a ação educativo-pedagógica era organizada e desenvolvida segundo o modelo curricular Movimento da Escola Moderna pelo que as rotinas quotidianas eram orientadas segundo o mesmo. Assim, para iniciar o dia cada criança elaborava o seu Plano Individual de Trabalho (PIT), utilizando uma folha A4 branca, dividida em três partes e decidindo como organizar o seu dia.

Durante a intervenção apoiava as crianças na realização do PIT, principalmente as que tinham 3 e 4 anos, pois para estas era a primeira vez que estavam em contacto com tal instrumento. Como o grupo era constituído por crianças de várias idades entre os 3 e os 6, havia uma grande entreajuda e cumplicidade, entre grandes e pequenos. Durante a realização do PIT, conversamos sobre as novidades, as atividades propostas e partilham-se opiniões sobre o quê e como realizar alguma tarefa, motivando as crianças a realizarem essas atividades e a incluírem-nas no seu PIT, de modo a que este não se centrasse apenas nas áreas da sala.

A rotina deste grupo iniciava-se então com a elaboração do PIT; seguidamente as crianças autonomamente distribuíam-se pelas áreas escolhidas e descritas no PIT. A meio da manhã eram desafiados a arrumar toda a sala para que o “momento da fruta” se realizasse num ambiente propício, com mesas limpas e objetos arrumados no seu devido lugar. Durante esta refeição era proporcionado às crianças a audição de música, na sua maioria de estilo clássico, tendo como compositores Mozart, Bach, entre outros. Todo o grupo mostrava grande interesse e satisfação nas escolhas musicais dos adultos, trauteando as melodias e marcando o ritmo da melodia.

Depois de tudo arrumado e das mãos lavadas, uma das crianças era encarregue de preencher um quadro com o dia, o mês e o ano, o dia da semana, o tempo e a estação do ano em que nos encontrávamos, partilhando esses mesmo dados com os restantes grupos. Seguidamente consultavam o seu PIT e distribuíam-se novamente pelas áreas até à hora do almoço, dirigindo-se ao refeitório num extenso “comboio” de pares, cantando variadas canções.

A seguir à hora de almoço, o grupo reunia-se e brincava e, chegando o momento de ouvir Contar/Ler uma história, seguindo-se a sua exploração.

Seguidamente, o PIT era consultado novamente e as crianças redistribuíam-se até à hora de encerramento da prática letiva. Porém, o dia não terminava sem antes reunir todo o grupo e partilhar a sua opinião sobre o que mais gostaram de realizar durante o dia, com quem e ainda comentar o que aprenderam. Neste momento de (auto)avaliação

todas as crianças pegavam no seu PIT, fixado numa das paredes da sala, e verificavam as tarefas realizadas ou não, assinalando com um certo ou uma cruz, respetivamente.

Todas as atividades propostas foram planeadas seguindo esta rotina, respeitando o tempo e a capacidade de cada criança, e ainda numa tentativa de satisfazer os interesses e necessidades das crianças do grupo, realizando uma prática baseada numa “*abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo*” (Silva, et al., 2016, p. 6).

Como é referido nas OCEPE (2016):

o desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Também a sua aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade. (Silva, et al., 2016, p. 10)

Numa perspetiva de compromisso, com o grupo e com educadora cooperante, e com o objetivo de continuidade e desafio perante o currículo, foram propostas atividades que englobaram todas as áreas de conteúdo, cada uma mais vinculada num dos domínios de cada área.

A **Área de Formação Pessoal e Social** é abrangente e transversal a todas as outras, pois esta está diretamente relacionada com o autoconhecimento, com os vínculos e relações estabelecidos entre as crianças e os indivíduos ao seu redor e com a sociedade que nos envolve. Ao longo de todo o processo de aprendizagem e exposição a novas situações foi estimulado na criança o desenvolvimento de atitudes e valores, que as ensinam a relacionar-se e a saber reagir em situações diversas. Então as atividades propostas e as situações a que foram expostas todos os dias possibilitaram à criança: respeitar a opinião do outro, partilhar os espaços e os objetos, compreender que existem direitos e deveres, compreender a temática da igualdade de género e oportunidades (esta foi trabalhado mais diretamente através do jogo de cartas “Viver em Igualdade” (Fotografia n.º 5) produzido pela Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género), tomar maior consciencialização de si próprio (consciência das suas atitudes, direitos e deveres numa perspetiva de criar indivíduos autónomos, solidários e com uma participação ativa na sociedade).



Fotografia n.º 5 – Jogo de cartas “Viver em Igualdade”

A **Área da Expressão e Comunicação** está dividida em vários domínios. No que respeita ao **Domínio da Educação Física** foram privilegiados aspetos diretamente relacionados com o controlo e conhecimento do corpo, bem como o trabalho da motricidade global, pois como é referido nas OCEPE (2016) *“O corpo que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui um meio privilegiado de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagens”* (Silva, et al., 2016, p. 43).

Respeitando e partilhado desta ideia, o grupo foi desafiado a realizar um circuito, com várias etapas onde foram encorajados a ultrapassar e superar dificuldades. Neste circuito foram proporcionados desafios do domínio dos deslocamentos e equilíbrios, bem como o domínio de movimentos de perícia e manipulação, como: rastejar, saltar de arco para arco, equilibrar-se sobre um banco sueco e lançar uma bola para dentro de um cesto, como podemos verificar na Fotografia n.º 6.



Fotografia n.º 6 – Realização de um Circuito, rastejar

Numa destas atividades desafiámos as crianças a percorrerem uma pequena distância, utilizando duas folhas de papel; estas teriam de se manter em cima de uma, enquanto mudavam a outra das suas costas, para a sua frente, com o intuito de percorrer a distância sob as folhas. Nesta tarefa existiam várias equipas e o seu objetivo era que todos os membros percorressem este percurso sobre as folhas de forma correta e o mais rápido possível. Esta atividade desafiava a criança a mobilizar o seu corpo com precisão e coordenação, tendo consciência e domínio sobre si, respeitando as regras impostas e relacionando-se com objetos diversos: folhas de papel. Foram também proporcionados alguns momentos de atividades física ao ar livre, tanto no espaço exterior do estabelecimento, como nas saídas ao exterior - estes momentos foram desenvolvidos, em grande parte, por autonomia das crianças, proporcionando a exploração livre do espaço e desafiando a sua destreza motora (Silva, et al., 2016)

O **Domínio da Educação Artística** está dividido em subdomínios como o das **Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança**. Na abordagem às **Artes Visuais** foi privilegiada a utilização de múltiplos materiais e técnicas, proporcionando às crianças a exploração destes, desenvolvendo as suas capacidades expressivas e criativas. Estas recolheram elementos “mortos” da natureza, numa das saídas do estabelecimento e foram desafiadas a produzir uma fada em 2D sobre uma folha de papel de cenário, utilizando ramos, folhas, ramos, caruma, pinhas, entre outras (Fotografia n.º 7). Estas atividade decorreu no período de preparação para o Dia Nacional do Pijama. A disposição dos materiais, tendo em conta a sua forma e cor, demonstrava a sensibilidade e criatividade das crianças.



*Fotografia n.º 7 – Fada da Natureza, 2D*

Foram realizadas muitas produções plásticas utilizando o desenho, a dobragem e a colagem e o recorte, bem como a manipulação de materiais, como por exemplo, molas de roupa(madeira). O grupo foi desafiado a reproduzir uma rena utilizando 3 molas de madeira e um pedaço de cartão, alguns reproduziram-na na perfeição, enquanto outros necessitaram de ajuda para compreenderem a disposição e localização das molas. Esta atividade, para além de proporcionar a exploração e manipulação de novos materiais, proporcionou um exercício de localização espacial, pois a criança teve de perceber a posição de cada mola em relação ao pedaço de cartão e a proximidade ou distanciamento destas para que o corpo da rena fosse perceptível.

O **Jogo Dramático/Teatro** teve um lugar privilegiado nesta sala de atividades. Para além da utilização de fantoches para contar histórias, as crianças têm acesso às áreas, como a casinha, a loja e o teatro para desenvolverem este tipo de jogo. Estas áreas recriam espaços quotidianos, onde são disponibilizados objetos que os identificam e as crianças têm ao seu dispor várias peças de vestuário, uma cama, lenços, bonecos, pratos, copos, talheres, legumes e fruta, entre outros, representando e identificando de que local se trata. As crianças brincam ao faz de conta, assumem o papel de pai, mãe, filho, dona de uma loja, cozinheiro, etc., representando personagens do seu quotidiano, por iniciativa própria. Na área do teatro as crianças escondem-se atrás do biombo e contam/representam uma história para alguns dos seus amigos, falando e agitando os fantoches com os seus bracinhos bem esticados para que os outros consigam ver cada personagem. Nesta área da sala de atividade verificámos uma interação continua entre as crianças que incentivamos sempre pois:

A interação com outra ou outras crianças, em jogo dramático, permite desenvolver a criatividade e a capacidade de representação, quando os diferentes parceiros recriam situações sociais, tomam consciência das suas reações e do seu poder sobre a realidade, revelando como a constroem e entendem. (Silva, et al., 2016, p. 52)

Não foi só dentro da sala de atividades que estas capacidades foram promovidas, também o foram no recreio e nas saídas do estabelecimento. Tal como a educadora cooperante tivemos em conta a importância da cultura na vida destas crianças e, por isso, proporcionámos momentos em que assistiram a filmes e a teatros, desenvolvendo o gosto e a apreciação positiva por espetáculos teatrais e outras práticas performativas.

A **Música** teve lugar diário na rotina deste grupo; todos os dias, na hora da fruta foi colocada música clássica, ou uma outra relacionada com os projetos em



desenvolvimento. A escuta de vários estilos de música fez com que a criança alargasse a sua cultura musical. As crianças apresentaram uma noção enorme de sentido de ritmo, representando-o com uma batida de pé ou com o movimento dos braços, mãos e cabeça. Ao longo do período de intervenção proporcionámos às crianças aprendizagens de algumas canções, sendo que uma delas as alertava para a boa educação e para o respeito mútuo; a cada frase melódica que cantavam compreendia-se que interpretavam a mensagem que passada pela música. Utilizavam muitas vezes a música para passar a mensagem aos colegas, dizendo “temos de ser/fazer como a música diz!”. Como é natural, a música e a Dança “andam de mãos dadas”, e num outro momento proporcionou-se uma dança a pares. Depois de alguma reticência e vergonha, as crianças formaram pares e produziram passos básicos, seguindo o ritmo da música clássica que estávamos a ouvir. O grupo estava em completa sintonia e harmonia, produzindo passos em diferentes direções, sempre em coordenação com o par, transmitindo emoção e satisfação ao estarem a realizar aquela atividade.

Através da dança, as crianças exprimem o modo como sentem a música, criam formas de movimento ou aprendem-se a movimentar-se expressivamente, respondendo a diversos estímulos. A dança favorece o desenvolvimento motor, pessoal e emocional, bem como o trabalho em grupo que se organiza com uma finalidade comum. (Silva, et al., 2016, p. 57)

A criança desenvolve-se através de estímulos que lhes são proporcionados, mas a dança consegue que as crianças criem ligações, desenvolvam relações de cooperação e confiança com os pares ou com o grupo.

**O Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita** desenvolveu-se através de várias formas; talvez a mais importante tenha sido a forma como a comunicação oral com o grupo foi cuidada. A promoção de diálogos em grupo deu oportunidade das crianças se expressarem e comunicarem as suas ideias e opiniões sobre projetos a realizar, sobre a sua vida dentro e fora do estabelecimento e sobre os seus interesses. Estes diálogos proporcionaram momentos de interação verbal com o educador e restante grupo. Todos os dias as crianças foram estimuladas a falar sobre o que fizeram ao longo do dia, como fizeram, com quem e o que aprenderam. Durante estas intervenções houve sempre o cuidado de as ajudar a pronunciar de forma correta palavras em que tinham dificuldades, bem como ensinar outras, enriquecendo assim o seu vocabulário. Como é referido nas OCEPE (2016):

Esta vertente discursiva da linguagem oral é uma competência central nesta faixa etária devido à sua transversalidade, não só para o desenvolvimento de

O contacto com o livro promove na criança o interesse por este, a curiosidade sobre a linguagem escrita, o nome das letras e a forma como se juntam. Foram contadas histórias a partir de livros, mas também através de imagens e manipulação de fantoches; e através da análise de imagens. Foram também recontadas narrativas com o auxílio de imagens que as crianças tinham de selecionar sobre uma cartolina, associando-as a partes da história, proporcionando às crianças a perceção da funcionalidade da linguagem escrita. Esta funcionalidade também foi proporcionada ao longo do dia; o grupo tinha contacto com a designação das áreas (em cartões) que imitavam e reproduziam na elaboração dos PIT. Para além disso alguns excertos de textos escritos pelos adultos despertavam a sua curiosidade, querendo saber o que estava escrito e o motivo pelo qual tínhamos escrito. Nesta perspetiva, foi proporcionada a tentativa de reprodução de algumas frases. Esta tarefa consistiu em imitar e reproduzir uma pequena mensagem pessoal para os pais num cartão de Natal - a mensagem estava escrita em letras maiúsculas facilitando a perceção e desenho das letras por parte das crianças. Algumas destas pediram para lhes dizer o nome das letras, para se irem apropriando destas. Para além desta atividade, numa outra atividade, o grupo foi desafiado a elaborar as regras da sala de atividades e foram as crianças com mais idade que as escreveram, utilizando o método descrito acima, desenvolvendo assim a abordagem à escrita, como mostra a Fotografia a baixo.



*Fotografia n.º 8 – Quadro de Regras, elaborado pelo grupo*

Relativamente ao **Domínio da Matemática**, o grupo foi confrontado com vários estímulos matemáticos, tanto em situações quotidianas, como em tarefas na sala de atividades promovidas através dos materiais disponíveis, como: jogos lúdicos (como o jogo da Glória); tangram (operar com formas); cartões com pintas e tampas (correspondência termo a termo); cartões numerados (com o objetivo do números de tampas corresponder ao número impresso, apropriação do sentido de número, através da contagem); labirintos impressos (desenvolvendo o sentido espacial); entre outros.

Tendo em conta as noções matemáticas a serem desenvolvidas na Educação Pré-Escolar, foram realizadas atividades: (i) que proporcionaram o desenvolvimento do sentido do número através da contagem de objetos; (ii) de correspondência termo a termo; (iii) de organização e análise de dados, por exemplo na elaboração e análise de Pictogramas; (iv) leitura e reprodução de padrões de repetição; (v) operações matemáticas, soma e subtração (através de um jogo lúdico); (vi) relacionar número com quantidade; como podemos ver na Fotografia n.º 9.



*Fotografia n.º 9 – Jogo das Tampinhas, padrões e operações matemáticas*

Estas atividades permitiram às crianças desenvolverem o gosto e interesse pela matemática, desenvolvendo o seu raciocínio matemático e a capacidade de raciocínio crítico através da resolução de problemas e relato dos resultados obtidos numa linguagem matemática elementar. Estas atividades foram realizadas com dois níveis de dificuldade, pois o grupo era constituído por crianças dos 3 aos 6 anos.

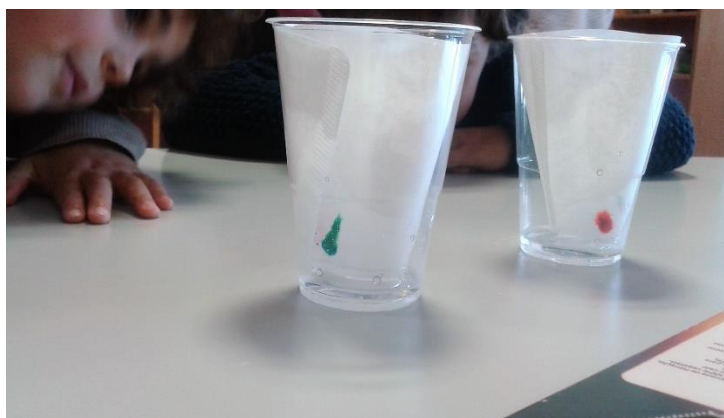
Foi neste domínio que se integrou a atividade dos Pictogramas, documentação produzida para a recolha de dados relativa aos PIT, em que se identificaram as preferências das crianças, através da análise que faziam do gráfico, refletindo sobre ele e realizando uma autoavaliação que os auxiliava nas escolhas realizadas nos PIT seguintes. Esta atividade foi realizada apenas com algumas crianças, selecionadas anteriormente,

sendo determinante a sua idade e desenvolvimento, conforme descreveremos mais adiante.

No que respeita à **Área do Conhecimento do Mundo** foram desenvolvidas várias atividades, proporcionando às crianças momentos de aprendizagem sobre o mundo que os rodeava, apropriando-se das noções de tempo e espaço. O grupo participou ativamente, estimulado pela novidade, curiosidade e autonomia que atividades como estas podem proporcionar – fizemos saídas de campo, promovendo o contacto com a Natureza, respeitando a sua preservação, recolhemos elementos naturais e fizemos sua observação e exploração (folhas, ramos, pedras, paus, carumas), percecionámos e identificámos os dias da semana, mês e ano, identificámos dias comemorativos (Dia da Mãe, Natal e Carnaval), realizámos atividades experimentais sobre os estados físicos da água, a condução térmica e a cromatografia de cores, como apresentam as Fotografias n.º 10 e n.º 11, desenvolvemos, ainda, noções sobre o globo terrestre, hemisférios e dia e noite, enriquecendo o discurso científico com novas palavras.



*Fotografia n.º 10 – Atividade experimental, estados da água e condução térmica*



*Fotografia n.º 11 – Atividade experimental, cromatografia de cores*

Como será lógico, as crianças estiveram mais atentas e participativas durante as atividades experimentais, pois estas não eram realizadas com regularidade e despertavam

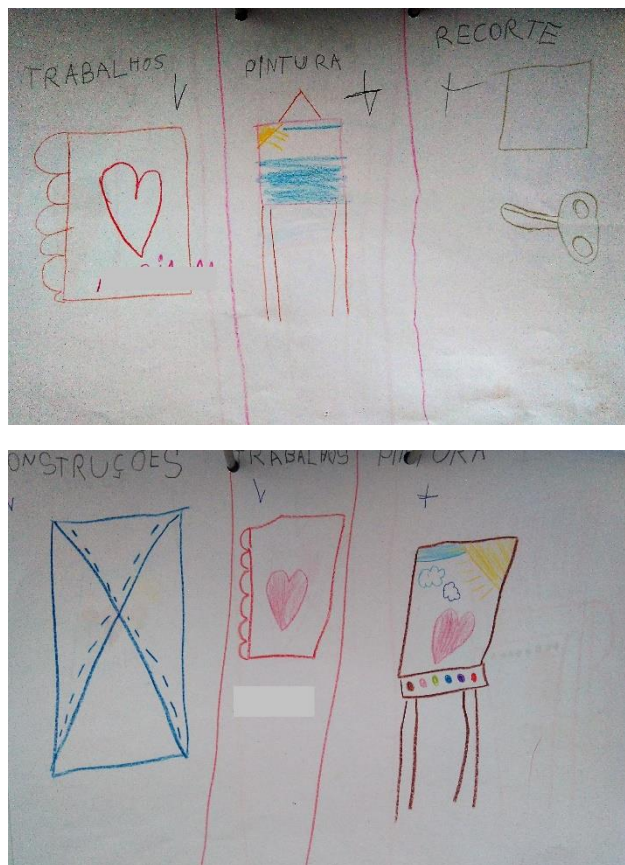
curiosidade. Para manter o nível de participação do grupo, foram colocadas questões durante as atividades, tais como: o que irá acontecer?; o que está a acontecer?; o que aconteceu?, desenvolvendo o sentido crítico de cada criança. Na atividade relacionada com o globo terrestre, destacou-se o interesse demonstrado por uma criança que nos deixou impressionadas, pois sabia onde era o hemisfério Norte e o Sul, a linha do Equador e ainda a existência de um país com o mesmo nome. Concluímos que esta vertente do Conhecimento do Mundo era uma das suas áreas de interesse.

O trabalho em Educação Pré-Escolar, na nossa opinião, é muito desafiante, pois as crianças exigem muito dos educadores que são chamados a planear atividades estimulantes e com interesse. Para o fazermos foi importante a colaboração da educadora cooperante pois o seu conhecimento da profissão e do grupo de crianças ajudou-nos a ter sucesso. Em todos os dias de intervenção realizámos novas aprendizagens, muitas delas através das crianças. O contacto com um grupo de crianças heterogéneo quanto à idade foi muito enriquecedor e um desafio quotidiano, que fomos aprendendo a superar, à medida que a confiança e os afetos se foram consolidando entre nós e as crianças.

## 2.2 O PIT na sala de atividades

Como antes referimos, o PIT era um instrumento de avaliação considerado quotidianamente na sala de atividades do jardim de infância onde desenvolvemos o nosso terceiro estágio.

O PIT consistia na divisão de uma folha A4 branca, posicionada na horizontal, dividido em três partes (1.º tempo da manhã; 2.º tempo da manhã; tarde) mais ou menos ocupando o mesmo espaço na folha. Em cada uma dessas partes a criança representa, utilizando lápis de cor, a tarefa/atividade que quer realizar e que corresponderá a uma das áreas da sala (como podemos ver na Fotografia n.º 12).



Fotografia n.º 12 – Exemplos do PIT

As crianças da faixa etária mais avançada, para além de ilustrarem a área, reproduziam a designação da área, que se encontrava escrita em pequenos cartões que tinham à sua disposição. As crianças mais novas, ou as que tinham chegado recentemente à sala de atividades, recebiam a ajuda das restantes num trabalho que podemos designar de colaboração entre pares.



Este instrumento era diariamente afixado pelas crianças numa das paredes da sala de atividades preparada para o efeito e era consultado quantas vezes entendessem ser necessário, tornando-se assim num guia diário, auxiliando na organização quotidiana, na tomada de decisão e na autonomia. No final de cada dia, cada criança do grupo analisava o seu PIT, refletindo sobre ele, marcando com um certo as atividades que tinha realizado e com uma cruz as que não tinha realizado. Enquanto realizavam esta reflexão assistimos, muitas vezes, às indignações das crianças, autoavaliando-se num sentido crítico por não terem realizado o seu plano diário corretamente.

Mensalmente são reunidas todos os PIT, cerca de 23, dependendo da assiduidade da criança e do mês em que nos encontramos. Inicialmente, a educadora cooperante produziu uma ficha de registo mensal, que as crianças tinham de completar, e onde registavam o número de vezes que frequentavam cada uma das áreas da sala, fazendo corresponder uma permanência na área a uma marca (/); posteriormente, procediam à contagem das marcas e representavam o número cardinal correspondente. Seguidamente a educadora questionava as crianças sobre as áreas que mais frequentavam, ou para quais iam o mesmo número de vezes. As respostas eram demoradas ou quase sempre estavam incorretas.

Através da observação e participação no processo, e no quadro da investigação-ação que vínhamos desenvolvendo, questionámos e avaliámos as oportunidades de aprendizagem associadas e decorrentes da utilização do PIT, concluindo que era necessário planear o momento optando por novas estratégias e, sobretudo, potenciando um maior interesse e o envolvimento das crianças de modo a que a aprendizagem fosse mais real.

Assim, sentimos necessidade de explorar o PIT com as crianças através de uma exploração pedagógica mais apelativa, despertando o interesse e o espírito crítico de cada criança, desenvolvendo assim a sua comunicação, observação e análise. O nosso objetivo passou a ser que cada criança desenvolvesse o processo de autoavaliação e tomasse maior consciência das suas escolhas diárias, associando este momento de reflexão a uma atividade do domínio da Matemática - um Pictograma Mensal. Como referem Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999) *“Um pictograma (pictu – pintado + graphe – caracter, letra) é uma representação gráfica que usa símbolos alegóricos aliados às variáveis que se estão a estudar”* (p. 92), sendo um gráfico de fácil leitura, constituído por variáveis e imagens, bem definidas, logo possível de realizar com crianças em idade pré-escolar. Considerámos que o Pictograma seria uma atividade adequada ao grupo, que lhe

possibilitaria realizar a sua autoavaliação através de uma análise mais lúdica e interessante desenvolvendo o seu raciocínio e consciencialização de si próprio, e fazendo com que a criança desenvolvesse a sua agência e envolvimento no processo de aprendizagem.

Sabíamos que era importante a análise e autoavaliação diária que cada criança fazia no final do dia, por isso esse momento foi sempre planificado e incentivado. Porém, esse momento constituía apenas um momento diário baseado na observação que a criança fazia do seu PIT e redundava na resposta às questões centradas no para (para que áreas fui), o que fiz, e com quem. Estas questões auxiliavam as crianças a relembrar e refletir, de uma forma descritiva e pouco crítica, o seu quotidiano. Através destes momentos em grupo, a criança não se consciencializava das suas escolhas sistemáticas, sobre a permanência numa dada área, repetindo-a sucessivamente no seu PIT.

Não menosprezando esta atividade diária, pois como já antes referimos, o PIT é um instrumento com um forte contributo para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, a nossa análise levou-nos a planear com mais acuidade o momento mensal, considerando a realização do pictograma mensal. Dado o tempo de estágio, considerámos três meses em que o mesmo se iria realizar.

O pictograma foi pensado por criança, ou seja, cada criança construía um pictograma a partir da observação que fazia ao PIT diário. Apenas as crianças de 5 e 6 anos foram envolvidas na atividade, sendo que a realizaram 5 raparigas e 10 rapazes, num total de 15 crianças.

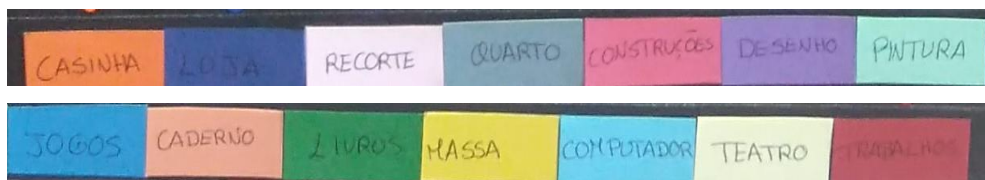
Para a concretização da atividade, foi necessário analisar a ficha de registo mensal do PIT utilizada anteriormente e pensar a construção do pictograma de modo a que ele favorecesse uma observação/leitura clara e objetiva e facilitasse a autoavaliação da criança e, simultaneamente permitisse uma avaliação objetiva ao adulto, sobre o que as crianças fizeram durante o mesmo e, a partir daí, pudesse reconfigurar o planeamento.

Para a sua construção foi necessário:

- designar as áreas em pequenos pedaços de cartolina (cada um correspondente a uma cor);
- recortar corações das mesmas cores das cartolinas utilizadas para a designação das áreas, sendo que cada um haveria de corresponder a uma ida àquela área;
- construir uma caixa de cartão dividida em 14 espaços iguais, equivalente ao número de áreas (cada espaço tinha a designação de cada área e dezenas de corações, identificados e com a respetiva cor);



- usar como base cartolina preta, realçando as cores e facilitando a sua leitura, sendo usadas 15 (uma para cada criança) em que constavam os cartões com as designações das áreas da sala coladas na margem inferior da cartolina e sobre eles um traço em lápis branco (como se vê na Fotografia n.º 13). Nas 15 cartolinas a ordem dos cartões foi sempre a mesma.



*Fotografia n.º 13 – Ordem dos cartões com o nome das áreas*

Tínhamos como intenção que alguns destes materiais (nomeadamente os corações de papel/cartolina) fossem elaborados pelas crianças, mas por questões de tempo e em acordo com a educadora, esses materiais foram produzidos por nós.

Após esta preparação, realizámos pela primeira vez a atividade com as crianças selecionadas em janeiro. Tínhamos como objetivo a (auto)avaliação referida ao mês de dezembro. No final do mês de fevereiro fez-se a avaliação do mês de janeiro e no final do mês de março fez-se a avaliação do mês de fevereiro, como se vê na Fotografia n.º 14.



*Fotografia n.º 14 – Ficha mensal de análise dos PIT*

Como referimos o pictograma mensal veio complementar a ficha de registo mensal produzida pela educadora cooperante, por isso, e antes de realizar o gráfico as crianças preenchiam a ficha de registo mensal que sempre tinham feito com a educadora, utilizando-a posteriormente como auxílio à realização do gráfico (como podemos ver na Fotografia n.º 15).



*Fotografia n.º 15 – Preenchimento da Ficha mensal de análise dos PIT*

As crianças começavam por preencher a ficha e, ao finalizá-la, era-lhes explicado individualmente o que representava cada cor e cada coração. Posteriormente recorriam à caixa dos corações e retiravam dela o número de corações correspondente a cada ida para as áreas da sala (como se vê nas Fotografias n.º 16)



*Fotografia n.º 16 – Contagem dos corações com auxílio da Ficha mensal de análise dos PIT*

Seguidamente era-lhes fornecido uma cartolina já preparada com a base do pictograma e eram desafiadas ao seu preenchimento. Algumas crianças perceberam no imediato como organizar os dados e como os apresentar no gráfico. A outras foi preciso exemplificar como proceder à organização dos dados para construir o gráfico - cada coração corresponderia a uma determinada área, sendo colado acima da designação dessa área, e formando uma coluna de corações, alinhando-os um sobre os outros, como está representado na Fotografia n.º 17.



Fotografia n.º 17 – Construção do Pictograma

Após a organização dos dados em forma de gráfico e incentivando a criança à sua observação questionávamos as crianças, com questões como as que a seguir se apresentam:

- “Qual foi a área para onde foste mais vezes no mês passado? Porquê?”;
- “Há alguma barra de corações igual? Porquê?”;
- “Para onde foste menos vezes?”;
- “Para que área/s achas que deves ir mais vezes?”.

Estas questões ajudaram a criança a realizar a análise dos dados apresentados no pictograma e permitiram que a criança realizasse a sua autoavaliação, consciencializando-se do que tinha feito durante o mês, e do que poderia fazer nos dias seguintes. A nós possibilitou-nos analisar o interesse pelas áreas da sala e pelas atividades nelas desenvolvidas, identificar os interesses das crianças e avaliar a necessidade de reconfigurar os espaços, as atividades, a estimulação a cada criança para alterar escolhas, entre outros aspetos.

Tentámos também perceber as motivações das escolhas e decisões das crianças. Apresentamos de seguida alguns diálogos ilustrativos desses momentos de (auto)avaliação e registados em notas de campo.

## **Diálogo 1 - 09/01/2017, Criança 1**

Educadora Estagiária – *Qual foi a área para onde foste mais vezes o mês passado? Diz-me porquê?*

C1 – *Foi para os Trabalhos, porque são 8 corações e é a barra de corações maior! E porque pus no meu plano!*

Educadora Estagiária – *Há alguma barra de corações igual à dos Trabalhos? Porquê?*

C1 – *Não, mas a dos Livros, da Massa e do Teatro são iguais, porque fui 2 vezes para todos.*

Educadora Estagiária – *Para onde foste menos vezes?*

C1 – *Foi para o Quarto, para o Recorte, ... (nomeou todas as áreas onde não tinha colado corações).*

Educadora Estagiária – *Para que áreas achas que deves ir mais vezes, durante este mês? Porquê?*

C1 – *Para as que têm menos corações.*



Fotografia n.º 18 – Pictograma da C1, referente ao mês de dezembro

## **Diálogo 2 - 07/02/2017, Criança 2**

Educadora Estagiária – *Qual foi a área para onde foste mais vezes o mês passado? Porquê?*

C2 – *Fui muitas vezes para os Jogos, porque gosto, e posso fazer muitas coisas.! Mas também fui muitas vezes para os Trabalhos.*

Educadora Estagiária – *Há alguma barra de corações igual? Porquê?*

C2 – *A barra do Recorte e do Caderno e, a do Desenho, Computador e Teatro, porque são do mesmo tamanho, eu não gosto muito de desenhar!*

Educadora Estagiária – *Para onde foste menos vezes?*

C2 – *Para a Loja.*

Educadora Estagiária – *Para que áreas achas que deves ir mais vezes, este mês? Porquê?*

C2 – *Para a Loja, a Pintura, os Livros e a Massa, porque não têm corações. Mas também para o Caderno e o Teatro porque eu gosto. Assim dá para ver melhor para onde fomos.*



Fotografia n.º 19 – Pictograma da C2, referente ao mês de janeiro



### **Diálogo 3 - 14/03/2017, Criança 3**

Educadora Estagiária – *Qual foi a área para onde foste mais vezes o mês passado? Porquê?*

C3 – *Para os Trabalhos, porque coloquei no meu plano!*

Educadora Estagiária – *Há alguma barra de corações igual? Porquê?*

C3 – *Sim, muitas! A barra do Quarto e do Desenho, porque tem quatro corações! E a barra da Casinha, do Recorte e do Computador, porque têm todos dois corações.*

Educadora Estagiária – *Para onde foste menos vezes?*

C3 – *Para o Caderno e para o Teatro, porque só fui uma vez.*

Educadora Estagiária – *Para que áreas achas que deves ir mais vezes, este mês? Porquê?*

C3 – *Para todas, são todas importantes!*



Fotografia n.º 20 – Pictograma da C3, referente ao mês de fevereiro

Modo geral, estes diálogos servem de referência a todas as respostas dadas pelas crianças. Todas as crianças se mostraram bastante interessadas e recetivas pela tarefa demonstrando ter uma boa capacidade de organização e análise de dados

Após a realização dos pictogramas procedemos à sua exposição numa das paredes da sala de atividades, para que as crianças visualisassem, observassem e comentassem com as outras crianças, tirando conclusões. Em notas de campo registámos muitos dos seus comentários, tendo como exemplo os seguintes:

- “tenho de ir mais para esta área” (Criança 7, 14/02/2017)
- “fui mais vezes que tu para aquela área” (Criança 2, 14/02/2017);



*Fotografia n.º 21 – Crianças a dialogar sobre a atividade dos pictogramas*

Uma das crianças mais entusiasmada com a realização deste trabalho fez questão de levar os pais à sala de atividades, mostrando-lhe o seu pictograma, dando-o a conhecer e expressando oralmente a sua análise avaliativa.

O pictograma, que favoreceu o tratamento e análise de dados pelas crianças, revelou-se muito importante na autoavaliação das crianças, pois todas se consciencializaram das áreas que mais frequentavam, bem como identificavam as escolhas das restantes crianças. Igualmente reconheciam que havia áreas da sala para onde iam com frequência ou não iam, e nos PIT seguintes começaram a ter esse facto em atenção, podendo, desse modo, desenvolver novas capacidades e alargar o seu currículo,

isto, de uma forma autónoma. Para além desta autoavaliação por parte da criança, na perspetiva de avaliação do educador, a análise do pictograma não só mostrou a frequência com que cada criança frequentou cada uma das áreas, mas também permitiu ter consciência de que era preciso estimular e motivar as crianças para outras oportunidades disponíveis dentro da sala e, assim, alargar as aprendizagens das crianças.

A avaliação realizada a partir do PIT permite ao educador reconfigurar a sua prática, se necessário e, responder de modo mais adequado aos interesses e necessidades de cada criança e do grupo.



### **2.3 Apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos através dos questionários realizados a um grupo de Educadoras de Infância**

Para uma melhor percepção da importância e valorização da avaliação em Educação de Infância, elaboramos um questionário destinado aos educadores de infância dos estabelecimentos de ensino onde decorreu a PES. Com este instrumento de recolha de dados pretendemos: (i) compreender quais os modelos curriculares/pedagógicos desenvolvidos pelos educadores e o porquê da sua escolha; (ii) com que frequência realizam avaliação, se concordam com esta e de que forma a realizam; (iii) quais os instrumentos de registo de avaliação; (iv) como rentabilizam essa avaliação; (v) como a partilham com os encarregados de educação e o interesse demonstrado por estes. O questionário era constituído por questões de resposta direta e de resposta aberta (no qual os educadores podiam expressar a sua opinião).

Este questionário foi distribuído a 13 educadores de infância, todas do sexo feminino. Apresentaremos de seguida os resultados apurados.

Ao analisar os 13 questionários, em relação às habilitações académicas concluímos que: duas educadoras possuem Bacharelato, tendo uma delas um Curso de Estudos Superiores Especializados em Administração Escolar (curso equivalente a licenciatura); onze têm Licenciatura em Educação de Infância e, de entre estas, duas têm Mestrado, uma em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco e a outra em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor. A formação académica das educadoras foi concluída entre os anos de 1978 e de 2013.

No que respeita ao tempo de serviço, cinco mencionaram trabalhar há menos de 5 anos, uma estimou trabalhar entre 5 e os 10 anos; uma outra respondeu trabalhar aproximadamente entre 16 a 20 anos; e outra entre 21 e 25 anos; as restantes quatro educadoras mencionam trabalhar há mais de 26 anos. Quanto à formação contínua específica em avaliação, apenas oito educadoras responderam afirmativamente.

Um dos grupos do questionário visava obter informações sobre as opções curriculares/pedagógicas das educadoras. Apresentamos de seguida as suas respostas sobre estas questões, através de uma tabela, a que se segue uma síntese.

<b>Educadora</b>	<b>Modelo curricular/pedagógico</b>			<b>Justificação</b>
<b>1</b>	Modelo Scope	Curricular	High	<i>Porque os grandes princípios da minha ação educativa são marcas identitárias do modelo curricular High Scope.</i>
<b>2</b>	Modelo Scope	Curricular	High	<i>Não sendo cumprido na íntegra, no entanto a minha prática pedagógica vai ao encontro deste modelo curricular, uma vez que procuro organizar o ambiente educativo de forma a ir ao encontro das pedagogias deste modelo.</i>
<b>3</b>	Modelo Scope	Curricular	High	<i>Porque é um dos modelos que melhor se adapta à prática educativa.</i>
<b>4</b>	Modelo Scope	Curricular	High	<i>Porque é um modelo que assenta na aprendizagem ativa, na interação adulto-criança, num ambiente de aprendizagem, numa rotina diária e numa observação/avaliação diária da criança.</i>
<b>5</b>	Modelo Scope	Curricular	High	<i>O modelo curricular acima assinalado não é cumprido rigorosamente, mas a minha prática pedagógica rege-se muito pela organização do ambiente educativo e pelas pedagogias deste modelo.</i>
<b>6</b>	Modelo Scope	Curricular	High	<i>O modelo não é cumprido rigorosamente, tentando adequá-lo de forma a criar um ambiente de sala com o qual o grupo e eu nos sintamos confortáveis.</i>
<b>7</b>	Nenhum Modelo Curricular			<i>Não sigo nenhum específico.</i>
<b>8</b>	Modelo Scope, Movimento Moderna e Reggio Emilia	Curricular	High Escola	<i>Porque todos os modelos têm aspetos positivos que se podem aproveitar nas práticas de Jardim de Infância.</i>
<b>9</b>	Nenhum Modelo Curricular			<i>O meu modelo pedagógico é construído por mim. Vou considerando o que é mais importante de cada um dos modelos para o grupo com que me deparo.</i>
<b>10</b>	Modelo Scope e Movimento Moderna	Curricular	High Escola	<i>Aplicar um só modelo pedagógico torna-se muito difícil, porque não há condições para tal no jardim de Infância, nem em termos de recursos humanos, nem de espaço e de materiais. Ao longo da minha carreira fui desenhando o meu projeto curricular, a minha proposta curricular com base em propostas dos modelos curriculares pedagógicos com o Movimento Escola Moderna, o High Scope e a pedagogia experiencial.</i>
<b>11</b>	Modelo Scope, Movimento Moderna e Reggio Emilia,	Curricular	High Escola	<i>Ao longo do dia estes modelos estão presentes, de uma ou de outra forma, no desenvolvimento das atividades.</i>
<b>12</b>	Modelo Movimento Escola Moderna	Curricular	High Escola	<i>De acordo com as características do grupo, assim é a organização do dia-a-dia. Organizo estratégias que culminem no sucesso das atividades do dia-a-dia.</i>
<b>13</b>	Modelo Movimento Escola Moderna	Curricular	High Escola	<i>Apesar da minha formação ter sido através de um método muito específico ao longo dos anos fui adaptando e influenciada alterando o meu modelo curricular. Começo por observar e identificar as necessidades de cada grupo de crianças. Fomentar regras de convivência e de respeito pelo outro, gosto pela descoberta, promover a cooperação e entreajuda. Dando liberdade de escolha, tendo em conta as OCEPE.</i>

Tabela n.º 2 – Respostas das educadoras de infância sobre as opções curriculares/pedagógicas

De acordo com as respostas dadas pelas educadoras de infância, concluiu-se que:

(i) seis desenvolvem o Modelo Curricular High Scope nas suas salas de atividade, pois identificam-se com os princípios deste modelo e, em geral, segundo as suas opiniões, adequa-se ao seu grupo e fundamenta as suas opções relativamente à organização do ambiente educativo; (ii) três educadoras afirmam não seguir nenhum dos modelos na íntegra, desenvolvendo um modelo curricular próprio que se baseia em alguns dos princípios dos diversos modelos, variando consoante a atividade e o grupo; (iii) duas das educadoras mencionaram reger a sua prática e o seu grupo segundo o Modelo Curricular Movimento Escola Moderna (MEM), numa perspetiva de melhoria na organização do dia-a-dia, da autonomia da criança, da sua liberdade e opção de escolha, tendo sempre em conta o documento orientador, as OCEPE; e duas educadoras dizem não seguir nenhum modelo curricular em particular, construindo o seu próprio modelo a partir do que considera importante em cada um dos modelos para o grupo.

Segundo Oliveira-Formosinho (2013) seguir um modelo pedagógico/curricular é bastante importante, pois todos têm bases sólidas de trabalho, conjugando fundamentos e ação, a teoria e a prática, atingindo uma educação de qualidade. Todos os modelos pedagógicos se regem por diferentes ideais e defendem diferentes perspetivas de abordagem sobre os conteúdos, mas todos existem para um fim comum, o sucesso do desenvolvimento da criança, sem descorar o seu bem-estar pessoal e social. Afirma também que, “*o conceito de modelo pedagógico refere-se a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada*” (p. 16).

Numa segunda questão, pretendemos saber se todas as educadoras de infância realizavam a avaliação do desenvolvimento e/ou das aprendizagens das crianças. Unanimemente, todas responderam afirmativamente. Relativamente ao motivo pelo qual a realizam foram obtidas as respostas apresentadas na Tabela seguinte:

Educadora	Respostas dadas
1	<i>Porque é fundamental para organizar e refletir todo o trabalho desenvolvido e a desenvolver.</i>
2	<i>A avaliação é uma ferramenta essencial, uma vez que permite verificar as dificuldades das crianças de forma a colmatar essas dificuldades e necessidades.</i>
3	<i>Pois só assim é que se consegue verificar o desenvolvimento das crianças.</i>
4	<i>Porque é importante a existência de registos do percurso evolutivo da criança nas diversas áreas de desenvolvimento, para se perceber o que se deve trabalhar concretamente com a mesma.</i>
5	<i>É feita uma avaliação semestral com o objetivo de delinear a prática pedagógica para aquele grupo de crianças, saber quais são as suas maiores necessidades.</i>

<b>6</b>	<i>Porque considero que é essencial, pois permite-nos refletir e (re)organizar o nosso trabalho.</i>
<b>7</b>	<i>Porque é fundamental para gerir e organizar o ambiente educativo, as propostas de atividades a realizar com cada uma das crianças.</i>
<b>8</b>	<i>A avaliação em Educação de Infância é de grande importância porque sem a mesma não conseguimos avançar no trabalho a realizar com cada uma das crianças e ajudá-las a avançar nas suas dificuldades.</i>
<b>9</b>	<i>É uma forma de sistematizar atividades, de melhorar a prática e identificar défices nas crianças.</i>
<b>10</b>	<i>A avaliação faz parte importante do processo de trabalho, da forma como se organiza a sua ação. A prática/ação pedagógica assenta num ciclo interativo de observação, planeamento da ação e avaliação.</i>
<b>11</b>	<i>Porque me permitem conhecer aquilo que as crianças sabem, a evolução que realizam e a forma como posso “caminhar” com elas no seu percurso de desenvolvimento.</i>
<b>12</b>	<i>Para conhecer as suas necessidades de aprendizagem e ajudar o desenvolvimento global da criança.</i>
<b>13</b>	<i>A avaliação é realizada de diversas formas: diálogos reflexivos no fim do dia, em grande grupo, observação das crianças em diversas atividades de jogo espontâneo e orientado; registos individuais em fichas próprias escritas com as aprendizagens mais significativas de cada criança; fichas com informação global escrita sobre as aprendizagens, realçando o percurso, evolução e progressos da cada criança.</i>

*Tabela n.º 3 – Respostas dadas pelas educadoras de infância sobre as razões que as levam a realizar a avaliação*

Analisando a Tabela n.º 3 verificamos um ponto similar nas respostas das educadoras - o facto de a avaliação em Educação de Infância ser “fundamental” e “essencial”, tanto para o educador como para a criança, defendendo nas suas respostas que a avaliação é uma ferramenta importante para “refletir” e “(re)organizar” o trabalho pedagógico na sala de atividades e que só assim conseguem concluir quais as dificuldades das crianças, conseguindo auxiliá-las numa perspetiva dirigida.

Tal como afirma Zabalza (2000) a avaliação é “*uma peça fundamental do trabalho dos bons profissionais da educação: é em todos os níveis do sistema educativo, e é também, como não podia deixar de ser, no caso da educação de infância*” (p. 30).

A avaliação em Educação de Infância é crucial para que o educador oriente a criança no seu desenvolvimento global, delineando oportunidades para que a criança avance no seu desenvolvimento e aprendizagem e vá colmatando algumas dificuldades ao longo do seu percurso.

Questionámos de seguida as educadoras sobre a periodicidade em que realizam a avaliação. Esta questão teve variadas respostas, de entre as três opções (diariamente, semanalmente, mensalmente), acrescentando as educadoras a opção trimestral.

Foram questionadas ainda, sobre quais os aspetos mais importantes do desenvolvimento e/ou aprendizagens a serem avaliados, verificando as respostas apresentadas na Tabela seguinte:

Educadora	Periodicidade da avaliação	Aspetos principais a avaliar
1	Diariamente	<i>Todos.</i>
2	Trimestralmente	<i>Todos.</i>
3	Diariamente	<i>Na autonomia.</i>
4	Mensalmente	<i>A socialização, a autonomia, a cognição, o desenvolvimento motor e a linguagem.</i>
5	Mensalmente	<i>A avaliação é sempre baseada nas áreas de desenvolvimento, cada uma delas com vários objetivos/competências a adquirir.</i>
6	Trimestralmente	<i>Todos.</i>
7	Diariamente	<i>Comportamentos e atitudes, relacionamento interpessoal (Formação Pessoal e Social); os níveis de bem-estar e de implicações da criança; as evoluções que vai fazendo em cada uma das áreas e domínios.</i>
8	Semanalmente	<i>Considero todos os aspetos importantes na avaliação desde o comportamento, aspetos emocionais, bem como as aprendizagens na generalidade, (todas as áreas curriculares definidas para a Educação pré-Escolar).</i>
9	Diariamente	<i>O envolvimento nas atividades e participação ativa.</i>
10	Diariamente	<i>Mais importante são o bem-estar da criança, a sua implicação e o desenvolvimento motor, social e emocional.</i>
11	Diariamente	<i>Penso que o mais importante é comparar a criança consigo própria para refletir sobre os seus progressos diários que servem de base à minha intervenção pedagógica.</i>
12	Semanalmente	<i>Emocional, cognitivo, social, cidadania, etc...</i>
13	Semanalmente	<i>Todos os aspetos são importantes: conhecer os interesses de cada criança, necessidades, competências e possibilidades; as aprendizagens e os progressos, participação ativamente com consciência do que já conseguiu e das dificuldades que consegue ultrapassar; registos da sua evolução, atitudes, comportamentos, tudo o que achar relevante para o crescimento de cada criança.</i>

Tabela n.º 4 – Respostas das educadoras de infância quanto à periodicidade com que realizam a avaliação e os aspetos a avaliar

Pode-se concluir que: (i) seis educadoras indicaram realizar a avaliação diariamente; (ii) três efetuam-na semanalmente; (iii) duas mensalmente; (iv) e duas afirmam realizá-la apenas trimestralmente (no final de cada período letivo).

Na generalidade todas as educadoras consideram os aspetos referidos nas OCEPE como importantes a serem avaliados; algumas destacam as atitudes, a autonomia, o bem-estar, as competências e os conhecimentos. A maioria das educadoras de infância indicou que realizava avaliação do desenvolvimento da criança diariamente.

Afim de obter uma resposta mais completa e específica, consideramos importante questionar sobre as estratégias ou técnicas que estas utilizavam para realizar a avaliação das crianças, o que se expressa na tabela seguinte:

Educadora	Respostas dadas
1	Observação direta e registos.
2	Observação direta feita diariamente.
3	Nas brincadeiras, nos jogos e nas atividades orientadas.
4	Observar diretamente, analisar, documentar e interpretar.
5	Diariamente estamos sempre em observação à criança. No decorrer de atividades vamos verificando as suas dificuldades. Posteriormente, no período de avaliação os encarregados de educação, tudo é registado num documento para o efeito.
6	Observação direta, diariamente.
7	Observação, notas/registos.
8	Questões às crianças; Questionários adaptados à faixa etária; Fichas de avaliação; Grelhas de avaliação; Dia-a-dia das crianças.
9	Reflexões conjuntas no final do dia e no final da semana.
10	Como estratégia utilizo observação direta, o diálogo com as crianças, o seu sentir sobre o dia-a-dia sobre o jardim de infância; como meios utilizo notas de campo, as produções das crianças, instrumentos de registo como, registo biográfico, grelha de avaliação individual da criança com base no SAC e também as grelhas deste livro com algumas adaptações à realidade do cesso Departamento Curricular, um vez que os documentos de avaliação das crianças e outros são comuns a todos os jardins de infância do agrupamento.
11	Avaliação do dia, ficha de avaliação das atividades/projetos, registo trimestral, ...
12	A avaliação do meu grupo é feita com o modelo SAC.
13	Observação e registos. Conversas, jogos, várias atividades consoante as necessidades de cada criança.

Tabela n.º 5 – Respostas dadas pelas educadoras de infância sobre as estratégias ou técnicas de utilizam para avaliar

Todas as educadoras referiram a observação direta realizada diariamente, como parte crucial na avaliação do seu grupo de crianças, recorrendo a registos e notas de campo, facilitando a sua reflexão numa avaliação formal feita no final de cada período letivo. Para além desta observação têm em conta as brincadeiras, diálogos e reflexões diárias realizadas pelas crianças. Algumas das educadoras referem o SAC (*Sistema de Acompanhamento das Crianças no Pré-escolar*) como um modelo a seguir nas suas avaliações, relacionando a observação, a avaliação e o desenvolvimento curricular. Este consiste numa forma alternativa de avaliação das aprendizagens das crianças, consistindo numa avaliação mais dirigida e focalizada no desenvolvimento de cada criança. Este modelo dá relevância à participação da criança na sua avaliação, nos níveis de bem-estar emocional, social (interação com os outros) e envolvimento desta nas atividades.

Como afirma Laevers (2003):

Quando queremos saber como cada criança está num contexto, primeiro temos que explorar o grau em que as crianças se sentem à vontade, agem espontaneamente, mostram vitalidade e autoconfiança. Tudo isto indica que o seu

bem-estar emocional está OK e que as suas necessidades físicas, (...) a necessidade de se sentir competente e a necessidade de significado e de valores na vida estão satisfeitos. (...) leva o adulto a criar um ambiente estimulante e que favorece o envolvimento. (p. 14)

Numa outra questão questionámos a utilização ou não utilização de instrumentos de avaliação, em que por unanimidade responderam positivamente. Seguidamente pedimos que indicassem se esses instrumentos são ligados a algum Modelo Pedagógico e obtivemos as respostas na tabela que se segue.

Educadora	Respostas dadas
1	<i>Manual de qualidade da Segurança Social.</i>
2	<i>Manual de qualidade da Segurança Social.</i>
3	<i>Ao Modelo High scope.</i>
4	<i>Não se pode dizer que esteja especificamente ligado a um modelo pedagógico concreto.</i>
5	<i>Manual de qualidade da Segurança Social.</i>
6	<i>Manual de qualidade da Segurança Social.</i>
7	<i>Não.</i>
8	<i>Nenhum em especial, utilizo vários, os que mais se adequam ao grupo de crianças.</i>
9	<i>O SAC.</i>
10	<i>Ligado, com adaptações ao SAC e à pedagogia experimental.</i>
11	<i>É baseado no SAC.</i>
12	<i>Como já referi utilizo o modelo SAC.</i>
13	<i>Utilizo fichas do SAC e fichas de avaliação organizadas por todas as educadoras no Departamento Pré-escolar no âmbito das OCEPE. Também faço por vezes observações num caderno, para mim.</i>

*Tabela n.º 6 – Respostas dados pelas educadoras de infância sobre a ligação entre os instrumentos de avaliação e o Modelo Pedagógico Curricular que seguem*

As respostas referem instrumentos de avaliação ligados ao Modelo Pedagógico High Scope (apenas uma resposta) sendo que cinco referem o SAC e as fichas de avaliação que dele fazem parte com adaptações, quatro das educadoras de infância referiram o Manual de Qualidade da Segurança Social, como instrumento único, numa avaliação formal que fora imposto pela instituição e ainda três educadoras afirmam que os instrumentos que utilizam não estão ligados a nenhum modelo curricular/pedagógico. Relacionando estas respostas com as da Tabela 2 (Respostas das educadoras de infância sobre as opções curriculares/pedagógicas), concluímos que: (i) apenas a educadora 3 declara que os seus instrumentos de avaliação estão diretamente relacionados com o Modelo High Scope (o mesmo que desenvolve na sua sala de atividades); (ii) as educadoras que seguem os instrumentos de avaliação sugeridos com o Manual de Qualidade da Segurança Social, seguem o modelo curricular/pedagógico High Scope; e (iii) as educadoras 9, 10, 11, 12 e 13 afirmaram utilizar o SAC. Este sistema visa, segundo Portugal e Laevers (2010) apoiar a



prática pedagógica do educador de infância que procura agilizar a relação entre as práticas de observação, documentação, avaliação e edificação curricular, com base num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação, considerando o bem-estar, implicação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças (p. 74).

Destacamos que as educadoras que antes tinham mencionado a prática do MEM (nomeadamente a educadora 8, 10, 11, 12 e 13) quando respondem sobre os instrumentos utilizados não mencionam, por exemplo o PIT, nem o destacam com o relevo que observamos na sala onde realizámos a nossa PES. Este facto deixa-nos algumas questões, nomeadamente sobre a consciencialização e importância do modelo curricular como fundador de uma prática educativo-pedagógica e particularmente sobre os contributos do PIT para a avaliação da criança.

Consideramos, ainda, importante saber se estes instrumentos são utilizados por cada educadora ou se são usados de acordo entre todas as educadoras que exercem em cada instituição, ou ainda impostos pela instituição.

Obtiveram-se as respostas inscritas na Tabela que se apresenta de seguida.

<b>Educadora</b>	<b>Respostas dadas</b>
<b>1</b>	<i>Por todas as Educadoras.</i>
<b>2</b>	<i>Este instrumento foi elaborado por todas as educadoras da instituição e utilizado por todas.</i>
<b>3</b>	<i>É utilizado por acordo de todas as educadoras.</i>
<b>4</b>	<i>Esses instrumentos são utilizados por acordo entre todas as educadoras que exercem neste estabelecimento e pela indicação da direção da instituição.</i>
<b>5</b>	<i>Toda a instituição utiliza os mesmos modelos.</i>
<b>6</b>	<i>Foi construído por todas as educadoras, sendo utilizado por todas.</i>
<b>7</b>	<i>Não respondeu</i>
<b>8</b>	<i>Muitos documentos são instituídos por todo o conselho de docentes do agrupamento e do departamento de Pré-Escolar.</i>
<b>9</b>	<i>É utilizado por todas as educadoras do agrupamento.</i>
<b>10</b>	<i>São usados em todos os jardins de infância que fazem parte do nosso departamento curricular.</i>
<b>11</b>	<i>É utilizado por todas as educadoras do agrupamento de escolas.</i>
<b>12</b>	<i>Por todas as educadoras desta instituição.</i>
<b>13</b>	<i>“Sim são as fichas que indiquei anteriormente que são aprovadas nas reuniões de conselho pedagógico.</i>

*Tabela n.º 7 – Respostas dadas sobre o uso individual ou coletivo dos instrumentos de avaliação*

As respostas indicam que as educadoras seguem instrumentos adotados ou pelo Departamento Curricular de Pré-Escolar (no caso do Agrupamento de escolas em que decorreu a PES em jardim de infância) ou pela instituição (no caso da instituição onde decorreu a PES em creche). No caso da instituição/creche existe a obrigatoriedade da utilização do Manual de Qualidade da Segurança Social e, no caso dos jardins de infância



incluídos no Agrupamento de Escolas, foi aprovado pelo Departamento Curricular do Pré-Escolar e pelo Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas a utilização das fichas do SAC como referência para a avaliação, adaptando as educadoras as respetivas fichas.

Questionámos as educadoras sobre a forma como rentabilizam no quotidiano a avaliação que realizam das crianças, isto é, após a realização da avaliação o que fazem com a informação obtida, no dia-a-dia da sala de atividades a nível educativo-pedagógico.

Seguem-se as seguintes respostas:

Educadora	Respostas dadas
1	<i>Após a avaliação de cada criança é construído o plano individual e traçadas as estratégias para alcançar as competências que consideramos (educadora e encarregado de educação) fundamentais a atingir.</i>
2	<i>Através da avaliação percebo quais as maiores necessidades das crianças e em contexto de sala promovo atividades que vão ao encontro dessas necessidades com o intuito de as colmatar da melhor maneira possível.</i>
3	<i>Rentabilizo nos jogos, nas brincadeiras, livros e nas atividades orientadas pelas crianças.</i>
4	<i>Com as rotinas diárias e as atividades planificadas.</i>
5	<i>São desenvolvidas atividades que ajudem as crianças a adquirirem as competências pretendidas.</i>
6	<i>Fazendo atividades para desenvolver as competências que ainda não foram alcançadas e essencialmente diversificando as estratégias.</i>
7	<i>Como forma de recolha de dados para perceber onde a criança já chegou e do que necessita para melhorar; Como forma de criar estratégias que ajudem cada criança a passar a uma etapa seguinte.</i>
8	<i>Com grelhas de comportamento; Com trabalhos realizados; Com instrumentos organizadores da sala de aula.</i>
9	<i>Planificando atividades de acordo com as dificuldades que encontro na avaliação.<sup>2</sup></i>
10	<i>Esta avaliação é um dos recursos que ajudam na construção diária da proposta curricular, estratégias e atividades.</i>
11	<i>Serve de base para melhorar/progredir no desenvolvimento das várias atividades e atitudes diárias.</i>
12	<i>Considero a avaliação positiva.</i>
13	<i>No dia a dia vamos aprofundando conhecimentos e proporcionando situações de aprendizagem segundo os progressos das crianças e seus interesses.</i>

*Tabela n.º 8 – Respostas das educadoras de infância quando questionada sobre a forma como rentabiliza a avaliação que realiza*

Perante estas respostas, conclui-se que: (i) uma educadora utiliza a avaliação que realiza para construir o Plano Individual Curricular, mas também para traçar estratégias; (ii) cinco para compreenderem as necessidades e dificuldades de cada criança e a partir de aí traçar estratégias para adequar a sua prática pedagógica ao grupo satisfazendo as suas necessidades; (iii) sete alegam promover atividades para colmatar as ditas dificuldades. Neste sentido a avaliação é vista como uma componente importante do quotidiano escolar, pois, é através dela que o educador reflete, (re)organiza e planeia a

sua prática na sala de atividades, adequando-a ao grupo de crianças. A avaliação concorre para que se compreendam quais os interesses e necessidades de cada criança, criando um plano para satisfazer cada uma, segundo as suas características individuais.

Sobre a partilha da informação as educadoras informaram-nos conforme a Tabela n.º 9.

<b>Educadora</b>	<b>Periodicidade</b>	<b>Estratégias</b>
<b>1</b>	<i>Semestralmente.</i>	<i>Reuniões individuais.</i>
<b>2</b>	<i>Semestralmente.</i>	<i>Reuniões individuais.</i>
<b>3</b>	<i>Semestralmente.</i>	<i>Através de reuniões e diálogo.</i>
<b>4</b>	<i>Trimestralmente.</i>	<i>Através de reuniões.</i>
<b>5</b>	<i>Semestralmente.</i>	<i>É feita uma reunião individual onde se analisa o documento de avaliação.</i>
<b>6</b>	<i>Trimestralmente.</i>	<i>Reuniões individuais.</i>
<b>7</b>	<i>No final de cada período letivo.</i>	<i>Por escrito no final de cada período letivo.</i>
<b>8</b>	<i>Diariamente e semanalmente.</i>	<i>Na conversa do dia com os pais e encarregados de educação.</i>
<b>9</b>	<i>Trimestralmente.</i>	<i>Reunião final e entrega com possibilidade de serem esclarecidos posteriormente individualmente. No final do ano são entregues individualmente.</i>
<b>10</b>	<i>No final de cada período letivo e de forma menos formal sempre que se justifique, no Jardim de Infância no período de atendimento aos encarregados de educação ou noutro tempo.</i>	<i>No final de cada período letivo, por escrito, em reunião ou individualmente, de acordo com as necessidades. Todos os dias se avalia, na conversa informal da manhã ou da tarde.</i>
<b>11</b>	<i>Diariamente nos contatos estabelecidos no período de atendimento, e trimestralmente.</i>	<i>É comunicado individualmente. Quando são 25 crianças a reunião é feita em conjunto, os pais tomam conhecimento, mas a conversa é sempre feita de uma forma individual.</i>
<b>12</b>	<i>Trimestralmente ou sempre que achem conveniente.</i>	<i>Em reunião de grupo. Também em reunião individual se a criança apresenta dificuldades mais profundas e/ou diferentes.</i>
<b>13</b>	<i>Sempre que necessário, no dia a dia, na chegada e em reuniões de pais.</i>	<i>Em conversas individuais, nas fichas de avaliação que poderão ser entregues individualmente ou em reuniões de pais.</i>

Tabela n.º 9 – Respostas das educadoras de infância quando questionadas sobre a periodicidade com que partilham a avaliação com os encarregados de educação e quais as estratégias que utilizam

A partilha da avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças com os pais/encarregados de educação é um hábito corrente, segundo as afirmações das educadoras. As mesmas salientam o facto de a avaliação formal ser partilhada trimestralmente, no final de cada período letivo, nas reuniões de pais. Nestas reuniões debruçam-se sobre o documento de avaliação, conversando individualmente com cada um dos pais/encarregados de educação na perspetiva de uma melhor perceção das evoluções de cada criança. Durante esta conversa há uma troca de informações, entre o

educador e os pais/encarregados de educação, pois, estes devem participar ativamente no desenvolvimento do percurso do seu filho. Como é referido por Silva, et al. (2016):

os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa. (p. 16)

É referido ainda que, de um modo não formal, através de pequenos diálogos com os pais/encarregados de educação, durante as horas de atendimento ou no período de chegada ou partida das crianças da sala de atividades, o educador expõe aspetos da vida quotidiana da criança sempre que achar necessário ou quando solicitado/questionado pelos pais/encarregados de educação. Desta forma, é mantida uma estreita relação com as famílias o que é bastante benéfico para todas as crianças.

Continuando neste âmbito, questionámos as educadoras sobre a sua perceção acerca da importância que os pais/encarregados de educação atribuem à avaliação. Expomos as suas respostas na Tabela seguinte.

Educadora	Respostas dadas
1	<i>Sim, uns mais que outros. Mas essas reuniões são sempre um momento de partilha importantes e fundamentais para conhecermos melhor as nossas crianças.</i>
2	<i>Sim, mostram-se bastante interessados pois é uma forma de partilharmos experiências que temos com as crianças.</i>
3	<i>Sim.</i>
4	<i>Sim.</i>
5	<i>Na minha experiência os pais demonstram interesse pela avaliação e fazem o acompanhamento das competências a adquirir pela criança em casa.</i>
6	<i>Sim, bastante pois todos eles têm comparecido às reuniões. Estas reuniões têm sido um bom momento de partilha.</i>
7	<i>Sim, são bons momentos de troca de informação sobre a criança.</i>
8	<i>Alguns sim, outros não. Cada vez denota-se mais que os pais estão mais ocupados e sem muito interesse na avaliação dos seus filhos.</i>
9	<i>Sim, principalmente os que têm mais formação académica.</i>
10	<i>A grande maioria sim, neste momento há uma maior preocupação com os educandos; Em alguns casos ainda persiste o desinteresse pelo quotidiano da criança e pela sua avaliação.</i>
11	<i>Sim, com raras exceções, os pais gostam de estar informados sobre o desenvolvimento das várias atividades e participam. Têm interesse no percurso de desenvolvimento dos seus filhos.</i>
12	<i>Creio que sim.</i>
13	<i>Nem todos demonstram muito interesse. Temos de perceber que alguns não têm habilitações académicas para perceber o que são Orientações Curriculares. No entanto, também depende do grupo de crianças de ano para ano. Convém salientar que quando o encarregado de educação não percebe bem o que está nas fichas a reunião é mais informar e passa-se a informação de uma forma mais simples.</i>

Tabela n.º 10 – Respostas dadas pelas educadoras de infância sobre a importância que os encarregados de educação dão à avaliação

De um modo geral, as educadoras de infância defendem que a grande maioria dos pais/encarregados de educação se interessam pela avaliação do desenvolvimento e/ou das aprendizagens das suas crianças. Afirmam ainda, que este facto é benéfico para a criança, pois através desta partilha entre educadora e pais/encarregados de educação conseguem, ambas as partes, aprofundar o conhecimento sobre a criança em avaliação.

É a partir deste diálogo que as famílias compreendem e conhecem o trabalho realizado na sala de atividades, podendo assim acompanhar o desenvolvimento das capacidades e competências das suas crianças, conseguindo complementar algumas dessas também em casa.

Um dos fatores apontados pelas educadoras de infância para o crescimento do interesse dos pais/encarregados de educação pela avaliação é a sua formação académica, defendendo que quanto maior esta for, maior é a compreensão e preocupação pela vida quotidiana, pelas atividades e competências desenvolvidas pelas crianças, isto porque se mostram mais informados sobre o trabalho educativo desenvolvido na Educação de Infância.

Para finalizar, entendemos que deveríamos dar oportunidades às educadoras de fazer um comentário que considerassem oportuno sobre a avaliação e que entendessem necessário para completar as suas respostas. Expomos esses comentários na Tabela seguinte.

Educadora	Comentários
1	Não respondeu
2	Não respondeu
3	Não respondeu
4	Não respondeu
5	Não respondeu
6	Não respondeu
7	<i>A avaliação nesta faixa etária deverá ser realizada em função das realizações e não remetendo para os défices, e não se deverá cingir apenas ao preenchimento de uma qualquer check list.</i>
8	<i>Não, penso que já existe muitos materiais utilizados na avaliação das crianças em idade Pré-escolar e muito bons. Precisam é ser adaptados a cada uma das realidades da sala.</i>
9	<i>No meu entender as avaliações têm de ser feitas, o nosso trabalho poderá realizar-se de forma mais precisa e ir direto às necessidades de cada criança. Acho que se valoriza perante os pais as avaliações de forma incorreta. Os pais deveriam no meu entender só ter acesso às avaliações escritas no final do último ano do Pré-escolar. Nesta idade o desenvolvimento é constante e aquilo que se diz hoje pode ser o mesmo amanhã. Há pais que entendem e não valorizam, há outros que se mostram muito preocupados e imaginam o que na realidade não é.</i>
10	Não respondeu
11	<i>Penso que deveriam existir mais ações de formação sobre este tema e por parte do Ministério da Educação, um esclarecimento mais adequado pois, é uma das grandes “lacunas” na educação Pré-Escolar.</i>

<b>12</b>	Não respondeu
<b>13</b>	Não respondeu

Tabela n.º 11 – Comentários dados pelas educadoras de infância sobre a Avaliação do Desenvolvimento e das Aprendizagens das crianças

Na opinião das educadoras de infância, a avaliação das crianças deve ser feita de forma positiva, não a comparando e principalmente não usando apenas *check list* para avaliar, pois estas, por norma, apenas contemplam o que as crianças conseguem ou não conseguem realizar num determinado momento. Estas listas podem conter componentes a que a criança nunca foi exposta e como é lógico não pode ser avaliada consoante essas. A avaliação deve ser realizada numa perspetiva holística, considerando o bem-estar da criança, as relações e interações com o ambiente envolvente e o desenvolvimento das suas competências e capacidades.

Segundo a educadora 8 existem bastantes instrumentos de avaliação, mas os educadores de infância não se sentem capazes de os adequar aos seus grupos, pois o Ministério da Educação não promove ações de formação sobre o tema da avaliação, como forma de esclarecimento sobre muitas dúvidas existentes entre educadores.

E ainda, a educadora 9, considerando a avaliação uma ferramenta importante para o trabalho do educador e para a realização de uma prática educativa mais dirigida e adequada, defende que a avaliação não deveria ser partilhada com os pais com tanta regularidade, pois as crianças estão sempre em desenvolvimento e a efetuar aprendizagens. Afirma ainda que alguns pais/encarregados de educação dão demasiada importância às avaliações formais da criança, preocupando-se em demasia, não considerando que a criança ainda está a desenvolver as suas capacidades.

Sintetizando, as respostas obtidas ao longo do questionário podemos afirmar que todas as educadoras de infância dão importância à avaliação das suas crianças, efetuando-a regularmente e tentam que ela se reflita nas respostas às necessidades do grupo, adequando a sua prática educativa e pedagógica.

Como refere Siraj-Blatchford (2004), “*A avaliação desafia os educadores a refletirem na sua preparação, capacidades pedagógicas e planeamento do currículo. É aqui que se podem tirar notas para ajustar ou refinar o planeamento futuro*” (p. 21), o que ajuda a planear e organizar o seu trabalho numa perspetiva mais responsiva a cada criança e ao grupo.

Embora a avaliação seja realizada de diversas formas, o importante é ser bem-feita e que a interpretação e reflexão que dela resultem seja rentabilizada no quotidiano da sala de atividades.

## **CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste percurso de investigação-ação, que termina com a elaboração e discussão deste relatório, permitiu-nos adquirir novos conhecimentos e competências que nos auxiliarão no futuro profissional enquanto educadora de infância. Ao longo do percurso foi preciso agilizar competências de observação, descrição, interpretação, reflexão e crítica sobre o que fizemos, para ir melhorando a prática educativo-pedagógica que desenvolvemos e para melhor compreender as opções das educadoras com que interagimos ao longo da PES. Foi ainda importante articular conhecimentos que fomos adquirindo ao longo do curso nas ações que fomos desenvolvendo, em contexto educativo e também na elaboração deste relatório.

No decorrer da PES foram elaboradas várias atividades pedagógicas, abrangendo as diversas áreas de conteúdo contempladas nas OCEPE. O grupo de crianças, em contexto de creche e em contexto de Pré-Escolar mostrou-se sempre interessado e participativo e, a nossa preocupação em adequar melhor as atividades ao grupo obrigou-nos, muitas vezes, a refletir e modificar algumas estratégias, tal como o educador de infância faz diariamente. Tal como educadores realizámos avaliação das crianças, através de observação, (re)organizando o nosso trabalho em função destas.

Durante este percurso, realizámos investigação-ação, declaradamente e de modo particular sobre a avaliação e sobre os processos de avaliação. A prática pedagógica da educadora cooperante em contexto de Educação Pré-Escolar, segundo a mesma assente no Modelo Movimento Escola Moderna, despertou-nos a curiosidade para esta área.

Na sala de atividade onde decorreu a PES era utilizado o PIT, como instrumento de avaliação em participação.

O PIT era um instrumento produzido na integra por todas as crianças da sala de atividades, fazendo parte da sua rotina matinal. Todos os dias, cada criança organizava o seu dia autonomamente, através do PIT. Organizava-o segundo as suas preferências (tomando decisões/fazendo escolhas) e tentava cumpri-lo de uma forma exemplar, respeitando sempre o espaço do outro; quando a área escolhida estava lotada, a criança dirigia-se para outra (o que indicava no PIT), sem levantar questões, na grande maioria das vezes. O PIT era consultado pela criança ao longo do dia, criando uma dinâmica incrível na sala de atividades, pois este gerava o desenvolvimento da autonomia da criança e do grupo.



Para além de ser um instrumento de organização, o PIT faz parte da documentação da criança, logo é um instrumento de avaliação que contribui para uma avaliação mais contextualizada, dando ao educador indicações exatas das áreas frequentadas diariamente pela criança, identificando quais as competências desenvolvidas por esta.

No percurso da PES, deparámo-nos com um momento realizado mensalmente pelas crianças, em que estas organizavam e analisavam os PIT preenchendo uma ficha, com o número referente às vezes que frequentavam cada área. Através da observação desta tarefa e de questionar algumas das crianças, compreendemos que a leitura desta ficha não era fácil e clara, e as crianças não tiravam as conclusões mais corretas. Tendo em conta esta estratégia de análise implementada pela educadora cooperante, considerámos pertinente utilizar um gráfico de imagens, que facilitaria a leitura e análise por parte das crianças, desenvolvendo assim o projeto dos Pictogramas. Este foi realizado na sala de atividades com o aval da educadora e da orientadora de PES. Foi realizado três vezes, durante a intervenção, com crianças de idade compreendidas entre 5 e 6 anos. Todas compreenderam o conceito de Pictograma e realizaram a sua construção com empenho e algum perfeccionismo (alinhando os corações, tanto na horizontal como na vertical, organizando e analisando os dados da ficha de análise mensal dos PIT). Durante a realização da tarefa questionámos a criança sobre a frequência com que ia para as várias áreas da sala e a sua resposta mostrou-se ágil e certa. Respondiam assertivamente e destacavam as áreas para onde iam um maior número de vezes, demonstrando a sua preferência por estas. Quando questionadas sobre as áreas que não frequentavam, ou onde iam menos vezes, de um modo geral, todas as crianças concordavam que também eram importantes e iriam começar a fazer parte dos seus PIT no mês seguinte.

A partir desta tarefa, das respostas e comentários das crianças, concluímos que o PIT é também um instrumento que auxilia a criança na sua autoavaliação, fazendo-a refletir sobre as decisões diárias, promovendo assim um currículo abrangente.

Para complementar o nosso trabalho de investigação-ação elaborámos questionários dirigidos a um grupo de educadoras de infância, no sentido de compreender se mais educadoras exploravam o mesmo modelo curricular; que importância atribuíam à avaliação do desenvolvimento e aprendizagens das crianças; e quais os instrumentos utilizados para o efeito.

A partir da análise destes questionários, cruzada com a observação que realizámos, apercebemo-nos que a educadora cooperante da sala onde realizámos a PES

era a única a utilizar o PIT, independentemente de cinco das educadoras respondentes terem referido que seguiam o Modelo Escola Moderna (ainda que três destas referissem este modelo e outros em simultâneo).

Compreendemos que as educadoras de infância de um dado estabelecimento trabalham em conjunto, dialogando sobre os seus grupos e conferenciando sobre as estratégias que utilizam, tanto na realização de atividades como na avaliação do desenvolvimento e aprendizagem da criança. Percebemos que todas as educadoras utilizam o mesmo instrumento de avaliação dependendo da instituição, umas utilizam o Manual de Qualidade da Segurança Social, baseado no preenchimento de *check list*, numa perspetiva de avaliação tradicional, e outras utilizam as Fichas do SAC (com adaptações), um instrumento que revela uma avaliação mais contextualizada, focada nas capacidades e competências da criança. Numa perspetiva global, a avaliação é importante na vida quotidiana das educadoras de infância, apontando-a como uma ferramenta crucial na melhoria da prática pedagógica, refletindo sobre esta, auxiliando, posteriormente, as crianças na superação de novos desafios e na aquisição de competências.

O envolvimento das famílias e a partilha da avaliação com estas é bastante benéfico para um trabalho em conjunto com a educadora, para um melhor conhecimento e apoio da criança a nível cognitivo, pessoal e social.

Concluimos que a avaliação é indispensável para realizar uma prática educativo-pedagógica que responda às necessidades e interesses das crianças, por isso é fundamental realizá-la de modo sustentado, sendo necessário que o educador “se especialize” nesta área e que a entenda como um elemento da dinâmica pedagógica que desenvolve, em que a criança deve ser entendida como pessoa em participação, nomeadamente que tenha direito a participar autoavaliando-se no que faz e como faz.

Concluimos que o PIT é um instrumento favorecedor dessa participação e que permite à criança ir tomando consciência do que faz; ao educador permite enriquecer a recolha de dados para melhor avaliar a criança, bem como melhorar a sua prática educativo-pedagógica.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, P., Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A matemática na Educação Básica*. Lisboa: Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação.

Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP-Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação-Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Castilho, A. (2012). *Educação Pré-Escolar: do Fundamentos às Práticas*. Universidade de Lisboa. (Tese de Doutoramento em Educação).

Castilho, A. & Rodrigues, P. (2012). Práticas de avaliação em educação de infância: evidências de uma investigação naturalista em três jardins de infância diferentes. In: Cardona, M. & Guimarães, C. (Orgs.). (2012). *Avaliação na educação de infância*. (p. 77 – p. 96). Viseu: psicosoma;

Unicef (1990). Convenção sobre os Direitos das Crianças. Unicef.

Fitas, A. (2012). *Educação Pré-escolar: O Portefólio das Crianças*. Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada. Escola Superior de Educação de Portalegre. Portalegre (Mestrado em educação Pré-Escolar).

Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2012). A educação de infância em Portugal: Visão panorâmica e evolução da política educativa. In: Cardona, M. & Guimarães, C. (Org.). (2012). *Avaliação na educação de infância*. (p. 25 – p. 60). Viseu: Psicosoma.

Graue, E. & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças, método e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Grave-Resende, J. & Soares, L. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Laevers, F. (2003). Experiential education – Making care and education more effective through well-being and involvement. In: F. Laevers and L. Heylen (eds.). (2003). *Involvement of children and teacher style, Insights from na International Study on Experiential Education*. (p. 13 – p. 24). Studia Paedagogica 35, Leuven: University Press.

Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In: Oliveira-Formosinho, J. (Org). (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. (p. 109 – p. 140). Porto: Porto Editora.

Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

Marchão, A. & Henriques, H. (2014). Trajetos de Investigação: Quando escutamos as vozes das crianças. In: *XII Congresso SPCE, Ciências da Educação: Espaços de Investigação, Reflexão e Ação Interdisciplinar*. (p.1413 – p. 1420). Vila Real.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto, Porto Editora.

Ministério Da Educação (1997). *Orientações Curriculares param a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento Educação Básica.

Melim, I. (2014). *A diversidade de Modelos Pedagógicos e Curriculares no ensino e aprendizagem da criança: Relatório Final de Estágio*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In: Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2013). *Modelos Curriculares*

*para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação.* (p. 141 – p. 160). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação.* Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação.* Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e Creche.* Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2012). Avaliar o Desenvolvimento e as Aprendizagens das Crianças – Desafios e Possibilidades. In: Cardona, M. & Guimarães, C. (Org.). (2012). *Avaliação na educação de infância.* (p. 233 – p. 253). Viseu: Psicosoma.

Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças.* Porto: Porto Editora.

Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Santana, I (1999). O Plano Individual de Trabalho como Instrumento de Pilotagem das aprendizagens no 1.º CEB. *Revista Escola Moderna*, nº 5, 5ª série (p. 15 – p. 24);

Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar.* Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Siraj-Blatchord, I. (Org.). (2004). Critérios para Determinar a Qualidade na Aprendizagem das Crianças entre os Três e os Seis Anos. In, Siraj-Blatchord, I. (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância.* (p. 10 – p. 18). Lisboa: Texto Editores.

Tomás, C. (2007). Participação não tem idade – Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Revista Contexto & Educação*, v. 22, nº 78. (p. 45 – p. 62). Editora Unijui.

Walsh, D., Tobin, J. & Graue, M. (2002). A Voz interpretativa: Investigação qualitativa em Educação de Infância. In: Spodek, B. (Org.). (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (p. 1037 – p. 1058). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zabalza, M. (2000). Evaluación en Educación Infantil. Porto: *Perspectivar Educação*, n. 6. (p. 30 – p. 35).

### **Legislação**

Decreto-lei n.º 281/2009 de 6 de outubro de 2009. Diário da República. 1.ª série, n. 193, p. 7298- 7301.

Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86, de 14 de outubro: Quadro Geral do Sistema Educativo;

Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de fevereiro: Lei-Quadro da Educação Pré-escolar;

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007: Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar;

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011: Avaliação na Educação Pré-escolar;

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto – Aprovação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

### **Outros documentos**

Movimento Escola Moderna. *Modelo Pedagógico*. Consultado em: [www.movimentoescolamoderna.pt/](http://www.movimentoescolamoderna.pt/) a 15/01/2018.

## **ANEXOS**



ANEXO N.º 1 - Ficha do Estabelecimento Educativo, adaptada do DQP

**FICHA DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO**

NOME DO JARDIM DE INFÂNCIA.....

.....  
NOME DA INSTITUIÇÃO/AGRUPAMENTO.....

.....  
COORDENADOR DO DEPARTAMENTO.....

DATA .....

1. Qual o tipo de estabelecimento? Por favor assinale o quadrado correspondente.

**a) PÚBLICO**

**b) PRIVADO**

(com ou sem fins lucrativos)

A1 ☐ Ministério da Educação

B1 ☐ IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social)

A2 ☐ Ministério do Trabalho e da Solid.  
Social

B2 ☐ Particular e Cooperativo

A3 ☐ Outros .....

B3 ☐ Outros .....

2. Em que tipo de instalações funciona?

☐ a) Construção de raiz

☐ b) Edifício adaptado

☐ c) Edifício integrado em escola do  
1º ciclo

☐ d) E.B.I. (Escola Básica Integrada)

☐ e) Outros

3. São os únicos locatários? a) ☐ Sim

b) ☐ Não

c) Se não são, diga quem são os outros .....

.....  
.....

## CRIANÇAS

**4.** Quantas crianças com as idades abaixo indicadas frequentam o Jardim de Infância?

a) 3 anos

b) 4 anos

c) 5 anos

**5.** Qual o número total de crianças inscritas nesta data?

**6.** Quantas crianças existem em lista de espera?

**7.** Quantas crianças estão realmente a frequentar?

**8.** Quantas salas de atividades existem no Jardim de Infância?

**9.** Qual a lotação máxima de cada sala?

**10.** Como estão organizados os grupos de crianças?

Grupos heterogéneos

Grupos homogéneo

**11.** Horário do estabelecimento:

a) Hora de abertura \_\_\_\_:\_\_\_\_ Hora de encerramento \_\_\_\_:\_\_\_\_

b) Qual a duração da componente letiva?

Manhã das \_\_\_\_ horas às \_\_\_\_ horas; Tarde das \_\_\_\_ horas às \_\_\_\_ horas

c) Qual a duração da componente de apoio à família ou de apoio sócio educativo?

Manhã das \_\_\_\_ horas às \_\_\_\_ horas - Tarde das \_\_\_\_ horas às \_\_\_\_ horas

d) Qual é o horário do almoço?\_\_\_\_\_

e) Quem presta esse serviço? \_\_\_\_\_

## PESSOAL

## 12. Organograma do estabelecimento

### 13. Horários das pessoas que trabalham no jardim de infância

[illegible]

Qual o rácio adulto/criança no jardim de infância?

(determina-se dividindo o n.º total de crianças pelo n.º total de adultos com funções educativas - educadores, auxiliares/ajudantes e educadores de apoio em permanência na instituição)

SALAS	IDADES	N.º CRIANÇAS	N.º EDUCADORES	N.º AUXILIARES	RÁCIO ADULTO/CRIANÇA

**15.** Qual o grau de participação da família no jardim de infância?

a) Nula  Pontual  Frequente

b) Festas  Reuniões  Actividades e/ou projectos

Se participa nas actividades e/ou projectos dê um exemplo\_\_\_\_\_

---



---



---



---

**16.**Existe pessoal de apoio?

SIM NÃO

a) educador de apoio?

b) outros técnicos?

Quais (psicólogo, terapeuta, etc.)?

---



---



---

COMUNIDADE LOCAL

17. Qual a localização geográfica do Estabelecimento?

a) ☐ Área urbana    b) ☐ Área suburbana    c) ☐ Área rural

18. Existem crianças com necessidades educativas especiais?

SIM      NÃO  
☐      ☐

a) Qual a percentagem dessas crianças? %

b) Que tipo de necessidades educativas especiais apresentam essas crianças?

---

---

c) Que técnicos fizeram a avaliação/diagnóstico?

---

---

19. Qual a percentagem de crianças cuja língua materna não é o português? %

20. Qual a proveniência desses pais? \_\_\_\_\_

---

21. Qual a percentagem de crianças de minorias étnicas?

---

ANEXO N.º 2 - Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades (espaço interior e exterior), adaptada do DQP

### **FICHA DO ESPAÇO EDUCATIVO DA SALA DE ACTIVIDADES**

SALA: \_\_\_\_\_

#### **O ESPAÇO INTERIOR**

1. Dimensões do espaço em m2
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
2. Áreas em que está organizada e designação.
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
3.
  - a. Organização do espaço/sala: faça a planta da sala indicando as áreas e os materiais que contém. Se possível inclua fotografias

- b. Diga, em poucas palavras, porque deu essa disposição à sua sala?

4. Dos seguintes itens assinale aqueles de que dispõe: S (sim) ou N (não)

- ☐ Cacifos ou cabides para guardar os pertences da criança
- ☐ Vestiários
- ☐ Acessos próprios para cadeira de rodas
- ☐ Placares/Expositores

5.

- a. Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes na instituição? Quais?

---

---

---

---

---

- b. Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes no agrupamento? Quais?

---

---

---

---

---

6. Descreva as seguintes instalações

- a. sanitários para crianças e/ou áreas de higiene para crianças

- b. lavandaria
- c. dormitório(s)
- d. cozinha
- e. sala para movimento/ginásio
- f. refeitório
- g. sala de educadores e casa de banho para adultos
- h. sala destinada aos pais (e à comunidade)
- i. secretaria
- j. sala de atividades de apoio à família / prolongamentos



- k. biblioteca / ludoteca / centro de recursos

### ESPAÇO EXTERIOR

1. Tem acesso direto a uma zona de recreio exterior?

☐ Sim

☐ Não

- a. Se sim, quantas vezes por dia é utilizado?

- b. Partilha esta zona como e com quem?

2. Quem dinamiza/supervisiona o recreio?

3. Qual a área do espaço exterior em m<sup>2</sup>?

Área coberta \_\_\_\_\_ Descoberta \_\_\_\_\_

4. Que tipo de pavimento e de vedação existem?

5. Assinale os materiais de que dispõe

- ☐ Utensílios de exterior (pás, bolas)
- ☐ Estrutura para trepar/escorrega/ baloiços
- ☐ Caixa de areia
- ☐ Tanque de água
- ☐ Brinquedos de rodas (triciclos, etc.)
- ☐ Arrecadação exterior
- ☐ Jardim e/ou horta
- ☐ Animais domésticos
- ☐ Outros? Quais? \_\_\_\_\_

6. Considera os materiais suficientes?

- ☐ Sim
- ☐ Não

## CARACTERÍSTICAS GERAIS DO ESPAÇO EDUCATIVO

1. Estado de conservação do equipamento e do material.

- ☐ Novo
- ☐ Velho
- ☐ Usado mas em bom estado

Observações:

---

---

---

---

2. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

☐ Sim

☐ Não

Observações:

---

---

---

---

3. Medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal:

4. Medidas de segurança do equipamento

5. Tem mais alguma informação relevante que queira acrescentar? Faça-o, por favor, no espaço abaixo.

ANEXO N.º 3 - Ficha da Educadora de Infância, adaptada do DQP

**FICHA DO(A) EDUCADOR(A) DE INFÂNCIA**

NOME .....

**1. Quais as suas habilitações?**

**a) Habilitações académicas/profissionais:**

- ☐ Bacharelato
- ☐ Licenciatura
- ☐ Complemento Formação      Na área de: \_\_\_\_\_
- ☐ DESE (Curso de especialização) Na área de: \_\_\_\_\_
- ☐ Mestrado      Na área de: \_\_\_\_\_
- ☐ Doutoramento      Na área de: \_\_\_\_\_

**b) Outras qualificações relevantes para a função educativa (explique detalhadamente):**

---

---

**c) Outra formação/habilitações certificadas:**

---

---

**d) Qualificação para o desempenho de outras funções no sistema educativo:**

---

---

**2. a) Anos de serviço? \_\_\_\_\_**

**b) Anos de serviço neste estabelecimento: \_\_\_\_\_**

**c) Tem experiência de trabalho com crianças com NEE? (explique detalhadamente):**

---

---

d) Teve alguma formação para trabalhar com crianças com NEE?

---

---

**3. Indique quanto tempo trabalhou com crianças nos seguintes setores:**

a) Voluntariado:

\_\_\_\_\_ anos

f) ATL:

\_\_\_\_\_ anos

b) Ensino Particular e Cooperativo:

\_\_\_\_\_ anos

g) Hospital:

\_\_\_\_\_ anos

c) Rede Pública – Jardim de Infância:

\_\_\_\_\_ anos

h) Ludotecas:

\_\_\_\_\_ anos

d) IPSS – Jardim de Infância:

\_\_\_\_\_ anos

i) Bibliotecas:

\_\_\_\_\_ anos

e) Creche:

\_\_\_\_\_ anos

j) Outros. Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ anos

**4. Assinale o número de anos que trabalhou com crianças em idade escolar:**

Sector Privado: \_\_\_\_\_ anos

Sector Público: \_\_\_\_\_ anos

Sector Solidário: \_\_\_\_\_ anos

**5. Possui outra experiência relevante com crianças?**

---

---

**6. Descreva as funções que desempenha neste estabelecimento educativo?**

---

---

**7.** Comente no âmbito do seu trabalho o que lhe dá:

a) mais satisfação:

---

---

b) menos satisfação:

---

---

**8.** Que razões o/a levaram a escolher a profissão de educador(a) de infância?

---

---

**9. a)** Como gostaria de melhorar a sua atividade profissional?

---

---

b) Que dificuldades encontra para melhorar a sua atividade profissional?

---

---

c) O quê (ou quem) poderia contribuir para essa melhoria?

---

---

**10.** Assinale os seguintes cursos/temas de acordo com os títulos das colunas (frequentou, existe na sua zona mas não frequentou, gostaria de frequentar):

	Frequentou	Existe na sua zona mas não frequentou	Gostaria de frequentar
a) Administração e gestão de escolas			

b) Observação, planeamento avaliação			
c) Documentação pedagógica			
d) Teoria e métodos de investigação			
e) Projeto educativo			
f) Atividades lúdicas / Jogos			
g) Escola inclusiva / Necessidades educativas especiais			
h) Crianças em risco			
i) Educação para a saúde			
j) Educação multicultural / Igualdade oportunidades			
k) Teorias da aprendizagem / Psicologia do desenvolvimento			
l) Sociologia da educação			
m) Desenvolvimento curricular / Modelos curriculares			
n) Organização do espaço, dos materiais, do tempo			
o) Organização do grupo			
p) Trabalho com pais			
q) Articulação com o 1º ciclo			
r) Novas tecnologias (computadores)			
s) Outros _____			

# 11. Áreas Curriculares:

	Frequentou	Existe na sua zona mas não frequentou	Gostaria de frequentar
a) Formação Pessoal e Social			
b) Expressão Motora			

c) Expressão Dramática			
d) Expressão Plástica			
e) Expressão Musical			
f) Linguagem oral e abordagem à escrita			
g) Matemática			
h) Conhecimento do mundo			
i) Outras _____			

**12.** Quantas horas, por dia, trabalha diretamente com as crianças?

---

---

**13.** Está estabelecido no seu horário uma componente não letiva:

☐ Sim

☐ Não

Se sim, como usa as horas da componente não letiva?

---

---

**14.** Tem outros comentários a acrescentar?

---

---



ANEXO N.º 4 - Ficha do nível socioeconómico das famílias das crianças,  
adaptada do DQP

**FICHA DO NÍVEL SÓCIO-ECONÓMICO DAS FAMÍLIAS DAS  
CRIANÇAS QUE FREQUENTAM O ESTABELECIMENTO EDUCATIVO**

NOME DO ESTABELECIMENTO.....

NOME DA INSTITUIÇÃO/AGRUPAMENTO.....

COORDENADOR(A) DO DEPARTAMENTO .....

DATA .....

NOME DA CRIANÇA	PROFISSÃO DO PAI/MÃE	SITUAÇÃO PROFISSIONAL DO PAI/MÃE		
		Empresário Patrão	Por conta própria	Por conta de outrem

## ANEXO N.º 5 – Questionário às Educadores de Infância em contexto Creche



### **Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**Ano letivo 2015-2016**

### **Questionário aos (às) Educadores (as)**

O questionário que se segue tem como finalidade a recolha de dados para a realização do Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar, intitulado “A Importância da Avaliação na Educação de Infância: as perspetivas das educadoras e dos/as encarregados/as de educação”. Como o título indica, pretende-se analisar a importância dada à avaliação da criança em contexto de educação de infância.

A orientação científica e pedagógica deste trabalho é da responsabilidade da Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão, docente da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre.

Pede-se a sua colaboração para o preenchimento deste questionário, pois, este será essencial para o desenvolvimento da investigação que terá como temática a avaliação em educação de infância.

Salienta-se que, em termos éticos se preserva o anonimato dos respondentes e a confidencialidade na autoria das respostas.

## Grupo I - Identificação

**Assinale com um X a resposta adequada.**

### 1. Sexo

Masculino ☐ Feminino ☐

### 2. Habilitações Académicas

Bacharelato ☐  
Licenciatura ☐  
Mestrado ☐ Área: \_\_\_\_\_  
Outro ☐ Qual? \_\_\_\_\_

### 3. Tempo de Serviço

#### 3.1. Valência de Creche

Menos de 5 anos ☐ De 5 a 10 anos ☐ De 11 a 15 anos ☐  
De 16 a 20 anos ☐ De 21 a 25 anos ☐ Mais de 26 anos ☐

#### 3.2. Valência de Educação Pré-Escolar

Menos de 5 anos ☐ De 5 a 10 anos ☐ De 11 a 15 anos ☐  
De 16 a 20 anos ☐ De 21 a 25 anos ☐ Mais de 26 anos ☐

### 4. Formação Académica

**4.1.** Indique a Instituição onde realizou e/ou completou a sua formação académica:

---

---

**4.2.** Indique o ano em que realizou e/ou completou a sua formação acadêmica:

---

## **5. Formação Contínua**

**5.1.** Indique se habitualmente frequenta ações de formação contínua.

Sim ☐

Não ☐

**5.2.** Indique em que instituição(ões) habitualmente frequenta ações de formação contínua.

---

---

---

**5.3.** Já frequentou ações de formação sobre a avaliação em educação de infância, e em concreto na creche?

Sim ☐

Não ☐

**5.3.1.** Em caso de resposta afirmativa indique a duração dessa(s) ação(ões).

---

## **Grupo II – Opções Pedagógicas Curriculares**

**1.** Organiza o seu dia a dia com as crianças de acordo com algum modelo pedagógico em particular? Indique qual.

Modelo Curricular High Scope	<input type="radio"/>
Modelo Curricular Movimento da Escola Moderna	<input type="radio"/>
Modelo Curricular Reggio Emilia	<input type="radio"/>
Outro	<input type="radio"/>
Qual? _____	
Nenhum	<input type="radio"/>

**1.1. Justifique a opção anterior**

---

---

---

---

---

---

- 2. Tem por hábito realizar a avaliação do desenvolvimento e/ou das aprendizagens das crianças na creche?**

Sim ☐ Não ☐

**2.1. Porquê?**

---

---

---

---

---

**Se respondeu sim, passe às questões seguintes. Se respondeu não termina aqui a sua colaboração.**

- 3. Indique com que periodicidade o faz.**

Diariamente ☐ Semanalmente ☐ Mensalmente ☐

- 4. Que aspetos referidos ao desenvolvimento e/ou aprendizagem considera mais importantes avaliar na criança?**

---

---

---

---

- 5.** Qual/Quais a(s) principal(ais) estratégia(s) ou técnica(s) que utiliza para realizar a avaliação das crianças?

---

---

---

---

---

- 6.** Utiliza algum(ns) instrumento(s) de registo de avaliação das crianças?

Sim ☐

Não ☐

- 6.1.** Se sim.

- 6.1.1.** Indique se está ligado a algum Modelo Pedagógico e qual.

---

---

---

---

---

- 6.1.2.** Indique se esse(s) instrumento(s) é/são utilizado(s) apenas por si ou se é/são usado(s) por acordo entre todas as educadoras que exercem na Creche ou por indicação da direção da instituição.

---

---

---

---

---

- 7.** Como rentabiliza no quotidiano educativo-pedagógico a avaliação que realiza das crianças?

---

---

---

**8. Partilha-a com os pais?**

Sim ☐

Não ☐

**8.1. Se sim.**

**8.1.1. Com que periodicidade a partilha?**

---

---

---

**8.1.2. De que forma comunica a avaliação das crianças aos encarregados de educação?**

---

---

---

---

**8.1.3. Na sua opinião os pais demonstram interesse por essa avaliação?**

---

---

---

---

**9. Se entender, pode deixar algum comentário que considere oportuno sobre a avaliação das crianças na creche e que não esteja contemplado nas suas respostas anteriores.**

---

---

---

---

---

**Muito obrigada pela colaboração.**

## ANEXO N.º 6 – Questionário às Educadoras de Infância em contexto Pré-Escolar



### **Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**Ano letivo 2016-2017**

### **Questionário aos (às) Educadores (as)**

O questionário que se segue tem como finalidade a recolha de dados para a realização do Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar, intitulado “A Importância da Avaliação na Educação de Infância: as perspetivas das educadoras e dos/as encarregados/as de educação”. Como o título indica, pretende-se analisar a importância dada à avaliação da criança em contexto de educação de infância.

A orientação científica e pedagógica deste trabalho é da responsabilidade da Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão, docente da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre.

Pede-se a sua colaboração para o preenchimento deste questionário, pois, este será essencial para o desenvolvimento da investigação que terá como temática a avaliação em educação de infância.

Salienta-se que, em termos éticos se preserva o anonimato dos respondentes e a confidencialidade na autoria das respostas.



## Grupo I - Identificação

**Assinale com um X a resposta adequada.**

### 1. Sexo

Masculino ☐ Feminino ☐

### 2. Habilitações Académicas

Bacharelato ☐  
Licenciatura ☐  
Mestrado ☐ Área: \_\_\_\_\_  
Outro ☐ Qual? \_\_\_\_\_

### 3. Tempo de Serviço

#### 3.1. Valência de Creche

Menos de 5 anos ☐ De 5 a 10 anos ☐ De 11 a 15 anos ☐  
De 16 a 20 anos ☐ De 21 a 25 anos ☐ Mais de 26 anos ☐

#### 3.2. Valência de Educação Pré-Escolar

Menos de 5 anos ☐ De 5 a 10 anos ☐ De 11 a 15 anos ☐  
De 16 a 20 anos ☐ De 21 a 25 anos ☐ Mais de 26 anos ☐

### 4. Formação Académica

**4.1.** Indique a Instituição onde realizou e/ou completou a sua formação académica:

---

---

**4.2.** Indique o ano em que realizou e/ou completou a sua formação académica:

---

---

## **5. Formação Contínua**

**5.1.** Indique se habitualmente frequenta ações de formação contínua.

Sim ☐

Não ☐

**5.2.** Indique em que instituição(ões) habitualmente frequenta ações de formação contínua.

---

---

**5.3.** Já frequentou ações de formação sobre a avaliação em educação de infância?

Sim ☐

Não ☐

**5.3.1.** Em caso de resposta afirmativa indique a duração dessa(s) ação(ões).

---

---

## **Grupo II – Opções Pedagógicas Curriculares**

**1.** Organiza o seu dia a dia com as crianças de acordo com algum modelo pedagógico em particular? Indique qual.

Modelo Curricular High Scope	<input type="radio"/>
Modelo Curricular Movimento da Escola Moderna	<input type="radio"/>
Modelo Curricular Reggio Emilia	<input type="radio"/>
Outro	<input type="radio"/>
Qual? _____	
Nenhum	<input type="radio"/>

**1.1. Justifique a opção anterior**

---

---

---

---

---

**2. Tem por hábito realizar a avaliação do desenvolvimento e/ou das aprendizagens das crianças?**

Sim ☐

Não ☐

**2.1. Porquê?**

---

---

---

---

---

**Se respondeu sim, passe às questões seguintes. Se respondeu não termina aqui a sua colaboração.**

**3. Indique com que periodicidade o faz.**

Diariamente ☐

Semanalmente ☐

Mensalmente ☐

**4. Que aspetos referidos ao desenvolvimento e/ou aprendizagem considera mais importantes avaliar na criança?**

---

---

---

---

- 5.** Qual/Quais a(s) principal(ais) estratégia(s) ou técnica(s) que utiliza para realizar a avaliação das crianças?

---

---

---

---

---

- 6.** Utiliza algum(ns) instrumento(s) de registo de avaliação das crianças?

Sim ☐

Não ☐

- 6.1.** Se sim.

- 6.1.1.** Indique se está ligado a algum Modelo Pedagógico e qual.

---

---

---

---

---

- 6.1.2.** Indique se esse(s) instrumento(s) é/são utilizado(s) apenas por si ou se é/são usado(s) por acordo entre todas as educadoras a exercer no estabelecimento ou por indicação da direção da instituição.

---

---

---

---

---

- 7.** Como rentabiliza no quotidiano educativo-pedagógico a avaliação que realiza das crianças?

---

---

---

**8. Partilha-a com os encarregados de educação?**

Sim ☐

Não ☐

**8.1. Se sim.**

**8.1.1. Com que periodicidade a partilha?**

---

---

---

**8.1.2. De que forma comunica a avaliação das crianças aos encarregados de educação?**

---

---

---

**8.1.3. Na sua opinião os encarregados de educação demonstram interesse por essa avaliação?**

---

---

---

**9. Se entender, pode deixar algum comentário que considere oportuno sobre a avaliação das crianças em idade Pré-Escolar e que não esteja contemplado nas suas respostas anteriores.**

---

---

---

---

---

**Muito obrigada pela colaboração.**